

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



**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ПСИХОЛОГІЇ:**

**Збірник наукових праць Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України**

Том XII

ПСИХОЛОГІЯ ТВОРЧОСТІ

Випуск 26

Київ – 2019

Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К.: Видавництво «Фенікс», 2019. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 26. – 372 с.

Головний редактор

дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор

С. Д. Максименко

Заступник головного редактора: дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор **Н. В. Чепелєва**

Відповідальні секретарі: канд. психол. наук, ст.н.с. **Н. В. Слободяник** (друкована версія), канд. психол. наук, ст.н.с. **О. Л. Вернік** (електронна версія).

Редакційна колегія:

Моляко В. О., дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Карамушка Л. М.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Смульсон М. Л.**, дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Кокун О. М.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Максимова Н. Ю.**, доктор психол. наук, професор; **Піроженко Т. О.**, доктор психол. наук, професор; **Швалб Ю. М.**, доктор психол. наук, професор; **Музика О. Л.**, канд. психол. наук, професор; **Кісарчук З. Г.**, канд. психол. наук, ст.н.с.; **Терещук А. Д.**, канд. психол. наук, ст.н.с.

Члени міжнародної редакційної колегії:

Антон Фабіан, професор, доктор габілітований, завідувач кафедри соціальної роботи, Університет Павла Йозефа Шафарика в Кошицях (Словаччина); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки в Інституті педагогіки Жешівського університету (Польща); **Євген Глива**, професор, доктор філософських наук з психології, іноземний член НАПН України, (Австралія); **Роман Трач**, професор, доктор філософських наук, іноземний член НАПН України (США); **Альфред Прітиц**, професор, доктор з психології та педагогіки, ректор університету ім. Зігмунда Фрейда (Австрія).

Редакційна рада тому: **Моляко В. О.** (відповідальний редактор), академік НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Мициха Л. П.**, доктор психол. наук, професор; **Мойсеєнко Л. А.**, доктор психол. наук, професор; **Москаленко В. В.**, доктор філос. наук, професор; **Симоненко С. М.**, доктор психол. наук, професор; **Чернобровкін В. М.**, доктор психол. наук, професор; **Костюченко О. В.**, доктор психол. наук; **Третяк Т. М.**, кандидат психол. наук; **Ваганова Н. А.**, кандидат психол. наук; **Гулько Ю. А.**, кандидат психол. наук, **Латиш Н. М.**, кандидат психол. наук; **Шепельова М. В.**, кандидат психол. наук (відповідальний секретар тому).

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
(протокол № 12 від 26.12.2019 р.)*

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 17847-6693ПР від 10.06.2011*

*Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України в галузі психологічних наук
(Наказ МОН України № 1021 від 7.10.2015 р.)*

ЗМІСТ

Моляко В. О.

Г. С. КОСТЮК – ВИДАТНИЙ СТРАТЕГ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ
(ДО 120-РІЧЧЯ З ДНЯ НАРОДЖЕННЯ) 7

БЕДЛІНСЬКИЙ О. І., СИМОНЕНКО Л. І.

ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧО ОБДАРОВАНОВОГО
ІНДИВІДУ 18

БЕРЕЗОВА Л. В.

ТВОРЧІ СТРАТЕГІЇ КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (АНГЛ.) 28

БІЛА І. М.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ
ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ 34

БОРОВИЦЬКА О. М.

ФЕНОМЕН ТВОРЧОЇ УЯВИ В ЕПІСТЕМОЛОГІЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ
ТВОРЧОСТІ (ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ПРОЧИТАННЯ)..... 45

БАГАНОВА Н. А.

ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 58

ВИНОГРАДОВА В. Є.

СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ
ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ 65

ГАВРИЛОВСЬКА К. П., КИРИЧЕНКО В. В., ФАЛЬКОВСЬКА Л. М.

РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ У МАСОВІЙ ПСИХІЦІ ОБРАЗУ ОСІБ
З ІНВАЛІДНІСТЮ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ..... 75

ГРЕК О. М.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
В РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ..... 86

ГУЛЬКО Ю. А.

ЗАСТОСУВАННЯ ТРЕНІНГОВОЇ СИСТЕМИ КАРУС НА ЗАНЯТТЯХ
З КОНСТРУЮВАННЯ У СЕРЕДНІЙ ГРУПІ ДИТЯЧОГО САДУ 94

ДЕВІС Л. А.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТА ФОРМУВАННЯ
ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ-СИРІТ 102

Дригус М. Т. КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ СИСТЕМІ Г.С. КОСТЮКА	110
Кияшко М. О., Подшивайлова Л. І., Шепельова М. В. ОСОБИСТІСНІ ВЛАСТИВОСТІ ЯК ЧИННИК ХУДОЖНІХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ У СПРИЙМАННІ ТВОРІВ ЖИВОПИСУ	117
Костіна Т. О. ЗНАЧЕННЯ ДОСЛІДЖЕНЬ З ГЕНДЕРНОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ У СУМІЖНИХ НАУКАХ ДЛЯ ПСИХОЛОГІЇ	132
Костюченко О. В. ТВОРЧИЙ ТА АДАПТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МЕТАФОРИЗАЦІЇ У ПРОЕКТНОМУ МЕНЕДЖМЕНТІ В СОЦІОКУЛЬТУРНІЙ СФЕРІ	139
Латиш Н. М. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	148
Лю Янь ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ І ВИРАЖЕНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ УКРАЇНИ ТА КИТАЮ	157
Мазяр О. В. КОНТРАПУНКТНИЙ ДИСОНАНС ОСОБИСТОСТІ	166
Маслянікова І. В. ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА НАУЧУВАНOSTІ ДОРΟΣЛИХ	173
Михальчук Н. О., Антюхова Н. І. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ МЕХАНІЗМИ ЕКСПЛІКАЦІЇ КАТЕГОРІЇ АБСУРДУ В П'ЄСАХ В.ШЕКСПІРА (АНГЛ.)	181
Міщина Л. П. КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ВАГОМА ХАРАКТЕРИСТИКА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	194
Мойсеєнко Л. А., Гураль І. М., Смоловик Л. Р. ПСИХОЛОГІЯ ВЗАЄМОДІЇ ПРОЦЕСІВ РОЗУМІННЯ І АПРОБАЦІЇ В ТВОРЧОМУ МАТЕМАТИЧНОМУ МИСЛЕННІ	202

Москаленко В. В. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В КОГНІТИВНІЙ КОНЦЕПЦІЇ С. МОСКОВИЧІ	214
Мусяка Н. І. ТЕОРІЯ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ Г. С. КОСТЮКА ТА ПРОБЛЕМА ОСОБИСТІСНОЇ ДЕТЕРМІНАЦІЇ.....	225
Ольховецький С. М. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ДИТЯЧИХ СТРАХІВ	233
Орловська О. А. ВПЛИВ СІМ'Ї НА ПСИХОЛОГІЧНУ АДАПТАЦІЮ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ.....	241
Плохих В. В. АНТИЦИПАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОРГАНІЗАЦІЇ СВОЄЧАСНИХ ДІЙ ЛЮДИНИ (рос.)	250
Подшивайлов Ф. М. ПОШУК СИНЕРГЕТИЧНИХ ЕФЕКТІВ ВЗАЄМОДІЇ СИСТЕМОУТВОРЮВАЛЬНИХ ПАРАМЕТРІВ АКАДЕМІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ (рос.).....	262
Примачок Л. Л. САНОГЕННА РЕФЛЕКСІЯ ЯК СКЛАДОВА МЕТАРЕФЛЕКСІЇ ФІЗИЧНОГО РЕАБІЛІТОЛОГА.....	276
Розіна І. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ПРОГРАМИ НА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ДИВЕРГЕНТНОГО МИСЛЕННЯ У ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ РЕКРЕАЦІЇ.....	290
Симоненко С. М., Лебединський Е. Б. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО- ТВОРЧОГО ТА МОТИВАЦІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО КОМПОНЕНТІВ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ У СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	299
Терещенко М. В. ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ГЕНДЕРНИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ГОЛОВНИХ ІНСТИТУТІВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ (рос.).....	310
Третяк Т. М. ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ ЯК ПРОЦЕС ПОБУДОВИ НОВОГО ОБРАЗУ.....	318

ХУПАВЦЕВА Н. О.

ПРОБЛЕМА РОЗВ'ЯЗАННЯ ТВОРЧИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ЗАДАЧ
ПІДЛІТКАМИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (АНГЛ.)..... 326

ЯВОРСЬКА-ВЕТРОВА І. В.

СИСТЕМА СТАВЛЕНЬ ОСОБИСТОСТІ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ 338

ЯКИМЧУК Б. А., ЛІВАНДОВСЬКА І. А.

АФІЛІАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ МОТИВ ПРОЦЕСУ ГЕНДЕРНОЇ
ІДЕНТИФІКАЦІЇ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ
СІМЕЙНОГО ТИПУ 348

ДИСКУСІЇ, РЕЦЕНЗІЇ ЕТС... 358

СТЕЖКИ Й ДОРОГИ ТВОРЧОСТІ

(ІНТЕРВ'Ю З ПРОФЕСОРОМ В.О.МОЛЯКО)..... 358

НАШІ АВТОРИ 362

OUR AUTHNOTS 367

**Г. С. КОСТЮК – ВИДАТНИЙ СТРАТЕГ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ (II)
(до 120-річчя з дня народження)**

В. О. Моляко. Г. С. Костюк – видатний стратег психологічної науки (II) (до 120-річчя з дня народження). Виділимо, як ми їх розуміємо, основні стратегічні досягнення Г. С. Костюка у своїй багаторічній науковій діяльності (а фактично науково-педагогічній, бо він, як це відомо, займався й безпосередньою практичною діяльністю, як вчитель математики в школі, як викладач в інституті, як керівник аспірантами, як завідувач кафедри, й нарешті – як директор наукової установи – створеного ним Інституту психології, про що йтиметься окремо трохи далі).

Тож основними стратегічними досягненнями Г. С. Костюка, на наш погляд, безперечно можна вважати: свідоме конструювання свого власного науково-практичного шляху у дуже не простому життєвому просторі 20-60-х, та й більш пізніх років, якими вони були конкретно в Україні того часу; створення першого в УРСР (і третього в СРСР) Інституту психології (на той час в системі Міністерства освіти) у 1945 році; здійснення науково-практичного керівництва вказаним Інститутом (до кінця 1972 року, коли це керівництво фактично штучно було призупинено вкрай, в кращому випадку, неграмотною політикою керівництва вказаного міністерства); створення поліфонічної психологічної школи (автономних векторів цілої плеяди шкіл), здобутки якої адекватно не оцінені аж до нашого часу.

Звичайно, можна було б сформулювати розгляд наших питань синтетичною назвою: стратегія життєдіяльності академіка Г. С. Костюка (1899-1984), яка б названі стратегії включала певною мірою як складові загальної, але в будь-якому випадку в конкретному плані усі їх слід розглядати як насправді характеризуючі й самого Г. С. Костюка й його теоретико-практичні досягнення безумовно історичного для нашої науки масштабу.

Ключові слова: стратегічне мислення, стратегічна діяльність, стратегія, стратег, розумова діяльність, стратегія життєдіяльності Г. С. Костюка.

В. А. Моляко Г. С. Костюк – выдающийся стратег психологической науки (II) (к 120-летию дня рождения). Выделим, как мы их понимаем, основные стратегические достижения Г.С. Костюка в своей многолетней научной деятельности (а фактически научно-педагогической, потому что он, как это известно, занимался и непосредственно практической деятельностью, как учитель математики в школе, как преподаватель в институте, как руководитель аспирантами, как заведующий кафедрой, и, наконец – как директор научного учреждения – созданного им Института психологии, о чем будет идти речь отдельно немного дальше).

Итак основными стратегическими достижениями Г.С. Костюка, на наш взгляд, безусловно можно считать: сознательное конструирование своего собственного научно-практического пути в очень непросто́м жизненном пространстве 20-60-х, и более поздних годов, какими они были конкретно в Украине в то время; создание первого в СССР (и третьего в ССР) Института психологии (на то время в системе Министерства образования) в 1945 году; осуществление научно-практического руководства упомянутым Институтом (до конца 1972 года, когда это руководство фактически искусственно было приостановлено крайне, в лучшем случае, безграмотной политикой руководства указанного министерства); создание полифонической школы (автономных векторов целой плеяды школ), наработки которой не получили адекватной оценки и до ныне.

Конечно, можно было бы сформулировать рассмотрение наших вопросов синтетическим названием: стратегия жизнедеятельности академика Г.С. Костюка (1899-1984),

которая бы названные стратегии включала в определенной мере как составляющие общей, но в любом случае в конкретном плане все их нужно рассматривать как на самом деле характеризующие и самого Г.С. Костюка и его теоретико-практические достижения безусловно исторического для нашей науки масштаба.

Ключевые слова: стратегическое мышление, стратегическая деятельность, стратегия, стратег, умственная деятельность, стратегия жизнедеятельности Г. С. Костюка.

Проблематика стратегічного мислення, стратегічної діяльності викликала неабияку увагу віддавна, зокрема це стосується проявів стратегії у воєнних діях, чому присвячені класичні праці Сунь Цзи, Чжуге Ляна, Лю Цзи, Б. Ліддел Гарта, Томаса Клірі, Франсуа Жюльєна, а також насправді величезна кількість праць різного масштабу й вагомості, що з'явилися в останні 40-50 років й присвячені не тільки розгляду стратегічного мислення у військовій та політичній діяльності, а й в менеджменті, торгівлі, підприємництві та ін. (такими є, наприклад фундаментальні праці Лоуренса Фрідмана та Б. Жароссона, а також низка праць з практичного формування стратегій у професійному просторі, в медицині – М. Роберта, П. Тербіна, С. Левіцькі, М. А. Давидова; однією з найбільш авторитетних вважається насправді досконала праця німецького дослідника стратегем Харро фон Зенгера, який визначив її як книгу про китайське мистецтво жити й виживати).

В принципі можна говорити про два основних вектори у розробці теорії і практики реалізації стратегій – східних (Китай, Японія) та західний (Греція, Рим, пізніше Німеччина, Великобританія, Росія, США та ін.). Про спільне й те, що їх розрізняє слід вести окрему мову, ми ж тут торкнемось, як це й витікає з самої назви нашої статті, так би мовити, певної спроби характеризування втілювача стратегій – стратега. Як добре відомо такими стратегами були зокрема Олександр Македонський, Наполеон, Кутузов, Суворов, Клаузевіц й незалежно від політичних та моральних симпатій та антипатій ті ж таки Богдан Хмельницький, В. Ленін, Й. Сталін, Г. Жуков, У. Черчіль, Мао Дзе Дун та багато інших військових і політичних діячів, щоправда про деяких з них ми можливо нічого не знаємо, або ж набагато менше ніж, скажімо, про стратегів-розвідників (той же Лоуренс Аравійський, Мата Харі, Р. Зорге...).

Але перейдемо безпосередньо до визначення особистостей, яких можна вважати стратегами розвитку науки в цілому, й психології зокрема. Не будемо вдаватись до нескінченного переліку, бо тут можна починати з Сократа й Платона, Архімеда, Омара Хаяма й закінчувати такими іменами як, скажімо В. Вернадський, І. Павлов, І. Мечников, І. Сікорський... В ближчі до нас часи – Виготський, Лурія, Рубінштейн...

В цю дещо умовну по діапазону плеяду я без будь-яких обумовлень включаю Григорія Силовича Костюка. Хоча з неабияким сумом можна стверджувати, що й до останнього часу навіть наша українська психологія не віддала йому як вченому, як особистості навіть мінімуму хоча б професійної подяки, а в зарубіжній літературі, якою б вона не видавалась для нас часом авторитетною й вагомою, ім'я Г. С. Костюка майже не звучить, хоча для будь-кого, хто хоча б поверхово перегляне твори Г. С. Костюка, буде цілком при-

йнятне його співставлення з тими ж таки Ж. Піаже, Л. С. Виготським, О. Р. Лурією, а, з моєї точки зору, навіть з найбільш значущими – В. М. Бехтеревим, І. П. Павловим, І. Сікорським, С. Л. Рубінштейном, а в загальному плані, як я вже неодноразово зазначав, навіть з такими як Рене Генон, або вже пізніше – Е. Мореном, В. Варелою...

Спробую підтвердити цю тезу, бодай в дещо тезисному поки що варіанті (бо вкрай потрібні спеціальні дослідження кандидатського, докторського, академічного рівня), залучивши, якщо можна так сказати, у свої докази, такого авторитетного психолога як Б. М. Теплов. Мається на увазі його нині дещо забута але нетлінно актуальна робота «Ум полководця».

Спочатку, звичайно, звернемось до термінології, тлумачення понять «стратегія» й «стратег». В різних енциклопедичних та тлумачних словниках вони подаються наступним чином:

– «СТРАТЕГІЯ» (від грецького – вести військо) – складова частина військового мистецтва, що охоплює питання теорії й практики підготовки військових сил до війни й ведення війни; мистецтво керівництва, що базується на довгострокових прогнозах;

мистецтво підготовки й проведення війни й великих воєнних операцій; мистецтво економічного, суспільного, політичного керівництва масами, що має визначати головний напрям їхніх дій, вчинків, також: спосіб дій, лінія поведінки.

– «СТРАТЕГ» (від грецького «воєначальник», головнокомандуючий) – полководець, керівник крупними воєнними операціями, знавець стратегії; людина, що володіє мистецтвом керівництва;

крупний керівник, що вміло здійснює кроки на далеку перспективу; воєначальник у Стародавній Греції, якого обирали народні збори; полководець; прозорливий досвідчений політик, людина, що вирішує стратегічні питання економічної, суспільної, політичної боротьби.

Як це зовсім неважко побачити, поняття «стратег» можна цілком правомірно залучати до характеристик успішних керівників різного рівня, в різних сферах діяльності (а не тільки військової, як це практикувалось більшою мірою віддавна, в другій половині ХХ сторіччя правомірно перейшло в теорії ігор, та в інші сфери діяльності (див. цілий масив наших та наших колег спеціальних досліджень та в популярних оглядах, наприклад, [1; 2; 4]).

Зазначимо побіжно, що орієнтуючись на вказану роботу Б. М. Теплова, ми цілком свідомо розглядаємо стратегічну діяльність як в теоретичному, так само й в практичному планах. Тобто йдеться про стратега як теоретика, конструктора планів та гіпотез, а також як і про стратега, що в своїй безпосередній діяльності здійснює власні й запозичені стратегії в конкретних обставинах, як сказав би Я. Морено, в їх конкретному локусі. Тож Г. С. Костюк виступає як особистість, що здійснювала розробку стратегічних теорій і практик їх впровадження.

Не вдаючись до масштабного цитування основних положень роботи Б. М. Теплова, нагадаємо, що він в першу чергу звертав увагу на своєрідне

співставлення по значущості саме теоретичного й практичного мислення і фактично доходив висновку, що все залежить від масштабів, складності вирішуваних проблем, а, з іншого боку, як це добре зрозуміло, від особистості того ж таки полководця чи вченого, політика чи винахідника («...фактично найвищі прояви людського розуму ми спостерігаємо в однаковій мірі й у великих практиків, й у великих теоретиків. Розум Петра Першого аж ніяк не нижчий, не простіший й не елементарніший, ніж розум М. В. Ломоносова») [5, с. 226].

Ми не будемо співставляти всі основні положення концепції Б. М. Теплова з нашим розумінням стратегічної діяльності Г. С. Костюка, – для цього потрібна спеціальна й розширена робота, – а визначимо лише окремі тези, які, на наш погляд, ілюструють здійснюваний підхід до нашого своєрідного вступу до основної ідеї аналізу.

Для початку виділимо, як ми їх розуміємо, основні стратегічні досягнення Г. С. Костюка у своїй багаторічній науковій діяльності (а фактично науково-педагогічній, бо він, як це відомо, займався й безпосередньою практичною діяльністю, як вчитель математики в школі, як викладач в інституті, як керівник аспірантами, як завідуючий кафедрою, й нарешті – як директор наукової установи – створеного ним Інституту психології, про що йтиметься окремо трохи далі).

Тож основними стратегічними досягненнями Г. С. Костюка, на наш погляд, безперечно можна вважати:

- свідоме конструювання свого власного науково-практичного шляху у дуже не простому життєвому просторі 20-60-х, та й більш пізніх років, якими вони були конкретно в Україні того часу;
- створення першого в УРСР (і третього в СРСР) Інституту психології (на той час в системі Міністерства освіти) у 1945 році;
- здійснення науково-практичного керівництва вказаним Інститутом (до кінця 1972 року, коли це керівництво фактично штучно було призупинено вкрай, в кращому випадку, неграмотною політикою керівництва вказаного міністерства);
- створення поліфонічної психологічної школи (автономних векторів цілої плеяди шкіл), здобутки якої адекватно не оцінені аж до нашого часу [1].

Звичайно, можна було б сформулювати розгляд наших питань синтетичною назвою: стратегія життєдіяльності академіка Г. С. Костюка (1899-1984), яка б названі стратегії включала певною мірою як складові загальної, але в будь-якому випадку в конкретному плані усі їх слід розглядати як насправді характеризуючі й самого Г. С. Костюка й його теоретико-практичні досягнення безумовно історичного для нашої науки масштабу.

При цьому, як би це не видавалось занадто умовним і гіперболічним, ми, йдучи за тезами Б. М. Теплова, можемо дозволити собі співставляти науково-практичну діяльність Г. С. Костюка з стратегічними діями таких відомих полководців, як, наприклад, Ю. Цезарь, Наполеон, М. Кутузов, О. Суворов та ін.

Це доказово витікає в першу чергу з вищенаведеного реєстру стратегій, втілення яких безумовно передбачало такі неодмінні характеристики особистості в цілому і в першу чергу в інтелектуально-розумовому плані, як:

- прогностично адекватне, надійне планування основних дій по реалізації науково-дослідної і педагогічної реалізації надбань сучасних (на той час) досягнень психологічної науки (при цьому, звичайно, з неодмінним урахуванням усіх «коефіцієнтів» та складових політико-соціального і загальнонаукового клімату в країні);
- кількісна й якісна характеристика задіяного кадрового потенціалу, здатного втілювати в життя вказані основні дії;
- найбільш суттєве використання попередніх та здійснюваних наукових (не тільки психологічних) розробок в дослідницькій та педагогічній (вузи, аспірантура) роботі.

На логічно витікаюче з цього питання, якими обов'язковими для успішного здійснення сказаного, можна навести реальний перелік рис, якими додатково можна характеризувати Г. С. Костюка, в першу чергу назвати:

- 1) надзвичайно високий рівень розумової діяльності;
- 2) емоційно-вольова стійкість, здатність переборювати неодмінні перешкоди не тільки у буденній повсякденності, але й у довготривалому «поєдинку» з, образно кажучи, об'єднаним військом «супротивника» (формальні й неформальні вимоги до роботи організаційного й керівного зовнішнього супроводу – міністерство, партійні органи, кадрові труднощі, матеріальні нестатки та ін.);
- 3) культурний та професійний фундамент для можливості діяти в широкому діапазоні, виходячи за межі прийнятих, сталих, стандартних, ухвалених правил, традицій.

Враховуючи досить довільний жанр цієї нашої статті, вдамося до вибіркового цитування фахівців, колег, учнів Г. С. Костюка, які мали можливість співпрацювати з ним протягом тривалого часу, безпосередньо спостерігати за його діяльністю, контактувати з ним в роботі на наукових семінарах, конференціях, навчанні, у приватних консультаціях та розмовах.

Ось кілька прикладів з оцінювання Г. С. Костюка як вченого, керівника, організатора.

П. Р. Чамата (заступник директора протягом значного часу): Костюк – видатний радянський психолог, який користується безперечним авторитетом серед таких сучасних вчених як Н. О. Менчинська, А. Д. Смірнов, Б. Г. Ананьев, О. Р. Лурія, А. А. Леонтьев, П. Р. Якобсон, Б. М. Теплов... (усі подібні цитати подаємо без лапок, орієнтуючись на власні та наших колег записи й спогади) [3].

Є. О. Мілерян (провідний фахівець Інституту з проблем психології праці, профорієнтації, інженерної психології): Г. С. Костюк першим в нашій країні звернув практичну увагу на реорганізацію дослідження психологічних проблем праці та інженерної психології. Завдяки йому при Інституті вперше були започатковані роботи по виготовленню власних оригінальних приладів

для дослідження проблем уваги, сприймання, мислення, емоційно-вольової стійкості операторів, водіїв, льотчиків та ін.. Таких приладів в СРСР на той час не випускав ніхто.

А. О. Смірнов (директор Інституту психології АПН СРСР): Г. С. Костюк справжній організатор розвитку не лише української, а й усієї нашої психології.

Б. Ломов (декан факультету психології ЛДУ, пізніше – директор нового Інституту психології АН СРСР): Без будь-яких перебільшень ваш Григорій Силович – одна з найвидатніших фігур теоретико-методологічного спрямування в найновіших психологічних розробках.

А. В. Брушлинський (директор інституту психології АН СРСР, пізніше – Російської федерації): Г. С. Костюк, на мою думку, у дослідженнях проблем мислення стоїть поруч з С. Л. Рубінштейном, аж ніяк не нижче. Хоча у них, зрозуміло, є свої відмінності у підходах до конкретних проблем... (Примітка. Вищенаведені й подані нижче цитати подаються, де це потрібно, у наших перекладах з російської мови).

Навіть з цих коротких своєрідних по суті реплік про Г. С. Костюка і його значущість в функціонуванні вітчизняної психології стає цілком зрозумілим як сам масштаб його діяльності, так і безумовно її високий теоретичний, методологічний, прикладний (інноваційний, як це можна було б тепер сказати) рівень.

В зв'язку з цим цілком очевидним можна визнати фактичний професійний авторитет, який безумовно передбачає високу особисту культуру нашого вченого.

Мені вже доводилось звертати увагу на вражаючий перелік проблем, якими в тій чи іншій мірі займався Г. С. Костюк, спрямовуючи в певній мірі на їх розв'язання співробітників свого інституту, залучаючи здібних аспірантів, що з часом стали відомими фахівцями, незалежно, між іншим, від того, чи захищали вони докторські дисертації, чи залишались «лише» кандидатами наук, або навіть з різних причин не дбаючи навіть про здобуття формального звання кандидата (Є. О. Мілерян, М. Ю. Малков, О. В. Скрипченко, А. М. Гольдберг, І. О. Синиця, П. Р. Чамата, О. І. Кульчицька, О. Т. Губко, Б. О. Федоришин, Ю. І. Машбиць, Г. О. Балл, В. М. Бондаровська, Л. А. Андрієвська, Р. О. Пономарьова, В. А. Савельєв, Б. Г. Іванченко...)

Існує суттєва, так би мовити, матеріальна доказова база, підтверджуюча сказане в численних публікаціях, інформації про наукові конференції, семінари, психологічні з'їзди.

Ось кілька прикладів. Звернемося, скажімо до наукових записок, що видавались в Інституті протягом тривалого часу. Беремо один з томів, виданий у 1978 році (!) і переглядаємо його авторський колектив та тематику досить значних за обсягом статей, роблячи для скорочення деякі купюри:

Елькин Д. Г. Відчуття і сприймання;

Мілерян Є. О. Питання психології уваги;

Зінченко П. І. Психологія пам'яті.

Костюк Г. С. Проблеми психології мислення.

Раєвський О. М. Мовлення та його розвиток у дітей.

Якобсон П. М. Питання психології емоцій.

Ніколенко Д. Ф. Психологія вольової діяльності.

Чамата П. Р. Питання свідомості особистості.

Менчинська Н. А. Психологія навчання.

Лурія О. Р. Радянська психологія у вивченні мозкових уражень і відновлення порушених функцій.

Навіть побіжне ознайомлення з цими статтями залишає враження високого рівня професійності авторів. Їх глибокої зануреності у досліджувані проблеми, чітку орієнтацію на подальші перспективи досліджень.

Неважко здогадатись, що науковим редактором цього тому був саме Г. С. Костюк – сценарист і режисер його видання, тобто теж у руслі наших роздумів – стратегом такого видання (ну, якщо бути вже зовсім прискіпливим, то хоча б дуже успішним тактиком; до речі бути успішним стратегом і тактиком – це не завжди буває в реальності, й такого роду гармонія так само свідчить про діапазон інтелектуальної, розумової й практичної діяльності).

І знову ж таки нагадаємо основні сфери психологічної науки, в яких Г. С. Костюк здійснив насправді суттєві дослідження, нерідко випереджаючи наукову теоретико-методологічну думку того часу:

- теоретико-методологічні засади досліджень психічного розвитку,
- навчання, виховання й психічний розвиток,
- закономірності розумового розвитку та формування здібностей,
- педагогічне керівництво психічним розвитком особистості,
- проблеми психології мислення,
- з історії поглядів на психіку і психічний розвиток.

В межах вказаних напрямків досліджень були опубліковані такі насправді класичні праці, як зокрема: «Проблема особистості у філософському й психологічному аспектах», «Принцип розвитку в психології», «Проблеми психології мислення», «Здібності та їх розвиток у дітей», «Про психологію розуміння», «Розвиток і виховання» та багато ін.. Надзвичайно суттєвим був внесок розробок Г. С. Костюком проблем історії психології, які він дуже вдало проектував на сучасну проблематику (роботи про Г. С. Сковороду, Т. Г. Шевченка, О. І. Герцена, К. Д. Ушинського, М. М. Ланге, й до речі досить цікаві аж ніяк не суто кон'юнктурні праці про ідеологію К. Маркса, Ф. Енгельса, В. І. Леніна; надзвичайно цікавими були екскурси в наукову творчість М. Ломоносова та І. П. Павлова; щодо останнього, то, на мій погляд, Г. С. Костюк, уникаючи багато в чому абсурдної дискусійності щодо концепцій цього вченого зі світовим ім'ям, то він цілком переконливо й коректно залучав його фактологію до обґрунтування психічних процесів, зокрема на межі з закономірностями психофізіологічної діяльності людського організму, впливу на суто психологічні особливості поведінки, проявів окремих функцій сприймання, пам'яті та ін.).

Орієнтуючись на відповідні розробки щодо стратегічної діяльності та на вище сказане, з обов'язковим урахуванням, ясна річ, особистісних рис на-

шого вченого, я, як мені здається, цілком правомірно, спробую визначити в руслі наших досліджень теоретико-практичного характеру, такі прояви творчого стратегічного мислення Г. С. Костюка.

Як це добре відомо, успішність стратегічної діяльності обов'язково передбачає врахування попереднього досвіду у відповідних сферах, широких знань, бажано енциклопедичного масштабу, що як мінімум надає можливості спланувати свою діяльність по аналогії з якимись іншими структурно-функціональними утвореннями (незалежно від конкретної діяльності), при цьому аналогії можуть використовуватись у різних варіаціях, починаючи від їх обсягу. Такі стратегії аналогізування Г. С. Костюк використовував при створенні підручника з психології, при створенні Інституту психології, орієнтуючись на приклади попередніх видань та функціонування інститутів (зокрема тих, що були в свій час створені І. Сікорським, В. М. Бехтеревим, П. М. Челпановим).

Неважко зрозуміти, що будь-яка діяльність, пов'язана з встановленням схожості, аналогій, водночас виявляє відміни, протилежності, оскільки в цій психологічній функції полягає по суті уся пізнавальна діяльність, принаймні її ядро («все пізнається у порівнянні»). Важливо при цьому при здійсненні конкретної діяльності відповідні відмінності використати конкретно й раціонально у нових умовах – в цьому полягає використання стратегії реконструювання. Її Г. С. Костюк використовував знову ж таки, реалізуючи видання підручників, формування структури Інституту, щоб не тільки наслідувати позитивний досвід колег-попередників і сучасників, а й додавати оригінальне, нове, орієнтуючись на перспективу, на кадрові можливості (так, наприклад, у 1962 році Г. С. Костюк вперше в СРСР здійснив вражаючий набір в аспірантуру не лише психологів, педагогів, а й інженерів (третину набору!), які з часом віднайшли оригінальні напрямки в своїй психологічній діяльності (В. М. Бондаровська, Б. Г. Іванченко, В. О. Моляко, О. В. Сниткін). Стратегія реконструювання й її тактичні різновиди, як це можна визначити, орієнтуючись на публікації і професійні, керівні, управлінські дії Г. С. Костюка так само виразно констатують його насправді мудру стратегічну діяльність (див. для порівняння [4]).

В ракурсі наших подальших досліджень зазначимо, що теоретико-методологічний вектор теорій Г. С. Костюка створює передумови завдань й перспектив досліджень розумової діяльності на сучасному етапі розвитку психологічної науки.

Як було вже зазначено в нашій попередній статті, присвяченій аналізу досліджень розумової діяльності в системі школи Г. С. Костюка, її автономних відгалужень у порівнянні з розробками вітчизняних та зарубіжних авторів, ми спробуємо продовжити цей аналіз в тому ж ключі залученням деяких праць, які видаються найбільш адекватними загальному задуму (див. [2]). Тому й дана стаття буде лише однією з складових комплексної структури теоретичного й методологічного характеру. Конкретно ми розглядаємо деякі

аспекти дослідження саме розуму, розумової діяльності, розуміння як важливої структури мислення та окремі риси прояву інтуїції.

Ці аспекти щільно пов'язані з положеннями досліджень Г. С. Костюка, які в тезовій формі можна сформулювати наступним чином:

- мислення слід розглядати в загальній системі пізнавальної (у нас синонімічно – розумової) діяльності суб'єкта;
- розуміння як процес (складова частина розумової діяльності, процесів у вузькому розумінні саме мислення), як результат процесів мислення є однією з основних визначальних рис як мислення, так і взагалі розумової, інтелектуальної, ментальної характеристики кожного процесу, а також і самого суб'єкта в ситуативних та хронічних різновидах прояву розумової діяльності;
- у перспективах побудови своєрідного «мосту» між свідомістю та підсвідомістю, раціональним та інтуїтивним можуть плідно послужитись розробки деяких проявів саме інтуїції як здогадки, як неусвідомленого прийняття рішення, розумового автоматизму та т. ін.

Орієнтуючись саме на ці тези ми й спробували здійснити пошук доказових гіпотез у дослідженнях наших колег та наших особистих. Як ми вже неодноразово засвідчували в багатьох наших та наших колег розробках, основним напрямом нашого теоретико-експериментального лонгітюдного дослідження є саме дослідження розбудово-перетворюючої місії суб'єкта (людини) у всіх стратегічних та тактичних вимірах суспільного та індивідуального буття, що визначається розробкою загальної психологічної теорії конструктології як науки про творчу місію, творчу спрямованість професійного та повсякденного буття особистості у різних її іпостасях.

Щоб більш конкретно підкреслити витікаючі з цієї загальної парадигми деталі, слід звернути увагу на окремі положення нашої концепції творчої людини (людини – конструктора, винахідника, раціоналізатора, інноватора (див. [1]).

Р. С. І. На завершення цього нашого невеликого ескізу, дозволю собі ще раз повторити свою сентенцію, яку я висловив Г. С. Костюку, повернувшись з ХХ Міжнародного психологічного конгресу, що відбувся у 1972 році в Японії. Близько зіткнувшись з особливостями японської культури, повсякдення, поведінки самих японців, я сказав Г. С. Костюку під час однієї з наших зустрічей:

- Григорій Силович, вибачте мені за те, що я скажу, але я дійшов висновку, що Ви – японець. Може тільки один такий у Києві, чи в усій країні.
- Г. С. Костюк як завжди неголосно засміявся і запитав:
- Чому Ви так думаєте?
- Таке в мене склалося враження... [3].

Пізніше, коли я вже поглиблено спеціально знайомився з японською психологією, філософією, релігією, я насправді віднайшов у особі та поведінці Г. С. Костюка багато спільного зі стилем поведінки японців, особливо з

стилем вчителів шкіл дзен-буддизму – тут паралелі були для мене були насправді вражаючими (з огляду на обсяги даної статті я відсилаю зацікавлених читачів до відповідної літератури). Навіть коли я черговий раз переглядав фільм Акіра Курасави «Геній дзю-до», то в особі настоятеля дзен-буддійського монастиря раптом побачив між ними навіть майже абсолютну зовнішню схожість!

Р. S. 2. Так, Г. С. Костюк – стратег психологічної науки ще й тому, що був носієм величезного запасу культури у багатьох її численних вимірах. Був він і знавцем поезії (на жаль, так і не спитав у нього, чи він сам писав вірші). Я подарував йому свою першу поетичну збірку «Криголами» і через якийсь час він сам, гортаючи її сторінки, висловив надзвичайно значну з моєї точки зору думку:

- ...так, поезія безперечно органічно вплітається в систему пізнання і самопізнання самої людини і усього світу... це якийсь надзвичайний метод дослідження... Обов'язково пишть вірші й надалі. Це буде також стимулом Вашого психологічного дослідження....[3].

Я взяв ці слова Г. С. Костюка епіграфом до своєї подальшої психологічної діяльності і до творення нових поезій.

А на закінчення я б тут хотів процитувати свій вірш, на який Г. С. Костюк звернув особливу увагу:

*Твори себе. Щодня будуй себе.
Ти пам'ятай завжди, що ти – людина.
Хто ти не є – цабе чи не цабе,
твори себе суворо і невпинно.*

*Твори себе, коли пече вогонь,
коли душа заходиться від крику.
Кров обітри з натруджених долонь
і знов – твори!
І бий недолю в пику!*

*Будуй в собі палаци, не хатки,
руйнуй в собі дрібнометражні нори.
Не став на моду памяток хитких.
Саджай садки. Не нищ ліса та гори.*

*Хай хвилями в тобі моря течуть,
хай гарні, повноводні плинуть ріки.
Ти в космос для душі витворюй путь –
не тимчасовий, а навіки!*

Може це й дещо гіпотетично з нашої точки зору, але дозволимо собі висловити сподівання, що в цьому вірші можна віднайти стратегічні підказки від Г. С. Костюка.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ¹

1. Моляко В.О. Поліфонічна трансформація наукової школи Г.С. Костюка. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.* – К.: Видавництво «Фенікс», 2016. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 22. С. 6-13.
2. Моляко В.О. Футурологічна методологія Г.С. Костюка у дослідженнях розумової діяльності. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.* К.: Видавництво «Фенікс», 2019. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 25. С. 6-15.
3. Моляко В.О. *Бесіди, інтерв'ю, приватні повідомлення, листи. Рукописи (1961-2019).*
4. *Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко.* К.: Освіта України, 2008. 702 с.
5. Теплов Б.М. *Избранные труды: в 2 т.* Т.1. – М.: Педагогика, 1985. С. 223-305.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Moliako V.O. Polifonichna transformatsiia naukovoї shkoly H.S. Kostiuka // *Aktualni problemy psykhologhii: Zb. nauk. prats In-tu psykhologhii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy.* К.: Vydavnytstvo «Feniks», 2016. Т. XII. Psykhologhiia tvorchosti. Vypusk 22. S. 6-13.
2. Moliako V.O. Futurolohichna metodolohiia H.S. Kostiuka u doslidzhenniakh rozumovoi diialnosti // *Aktualni problemy psykhologhii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhologhii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy.* К.: Vydavnytstvo «Feniks», 2019. Т. XII. Psykhologhiia tvorchosti. Vypusk 25. S. 6-15.
3. Moliako V.O. Besidy, interv'iu, pryvatni povidomlennia, lysty. Rukopysy (1961-2019).
4. Stratehii tvorchoi diialnosti: shkola V.O. Moliako. К.: Osvita Ukrainy, 2008. 702 s.
5. Teplov B.M. Izbrannye trudy: v 2 t. T.1. М.: Pedagogika, 1985. S. 223-305.

V. O. Molyako. H. S. Kostiuk is an outstanding strategist of psychological science (II) (on the occasion of the 120th birthday). Let's single out, as we understand them, the main strategic achievements of H.S. Kostiuk in his many years of scientific activity (and actually scientific and pedagogical, because, as you know, he was also directly involved in practical activities, as a teacher of mathematics at school, as a lecturer at the institute, as a head of graduate students, as head of the department, and finally – as the director of a scientific institution – the Institute of Psychology created by him, which will be discussed separately a little further). So the main strategic achievements of H.S. Kostiuk, in our opinion, can certainly be considered: the conscious construction of his own scientific and practical path in the very difficult living space of the 20's and 60's, and later, what they were specifically in Ukraine at that time; establishment of the first in the Ukrainian SSR (and the third in the USSR) Institute of Psychology (at that time in the system of the Ministry of Education) in 1945; the implementation of scientific and practical guidance by the mentioned Institute (until the end of 1972, when this management was actually artificially suspended by the illiterate policy of the leadership of the said Ministry at best); creation of a polyphonic school (autonomous vectors of a whole pleiad of schools), the achievements of which have not been adequately evaluated to this day. Of course, it would be possible to formulate the consideration of our questions by a synthetic name: the life strategy of Academician H. S. Kostiuk (1899-1984), which would include these strategies to some extent as components of a common one, but in any case, in a concrete plan, all of them need to be considered as actually characterizing H. S. Kostiuk himself and his theoretical and practical achievements of absolutely historical scale for our science.

Keywords: strategic thinking, strategic activity, strategy, strategist, mental activity, H. S. Kostiuk's life strategy.

Отримано 7.11.2019

¹ Відповідні посилання на більш широкий спектр літератури подається в названих тут роботах.

ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧО ОБДАРОВАНОВОГО ІНДИВІДУ

Бедлінський О. І., Симоненко Л. І. Деякі проблеми розвитку творчо обдарованого індивіду. У статті проводиться аналіз включеного в програму з української літератури для 10 класу нарису О. Кобилянської «Impromptu Phantasie» з погляду вікового розвитку творчо обдарованої людини. Доводиться, що найважливішою творчою діяльністю підлітка є конструювання соціальних відносин спільно з однолітками. Неуспіх героїні нарису, незважаючи на творчу обдарованість, та об'єктивно творчу діяльність пов'язуються з недостатністю спільної діяльності з однолітками, проблемами ідентифікації, гординею, як зверхнім ставленням до інших, на фоні заниженої самооцінки, а причиною подовження вікового розвитку сучасних підлітків і юнаків з об'єктивною міфологізацією діяльності дорослих та віртуалізацією спілкування.

Ключові слова: діяльність, емансипація, ідентифікація, обдарованість, підліток, свідомість, творчість, юнацтво.

Бедлинский А. И., Симоненко Л. И. Некоторые проблемы развития творчески одаренного индивида. В статье проводится анализ включенного в программу по украинской литературе для 10 класса очерка О. Кобилянской «Impromptu Phantasie» с точки зрения возрастного развития творчески одаренного человека. Доказывается, что важнейшей творческой деятельностью подростка является конструирование социальных отношений совместно со сверстниками. Неудач героини очерка, невзирая на творческую одаренность и объективно творческую деятельность связываются с недостаточностью совместной деятельности со сверстниками, проблемами идентификации, гордыней, как пренебрежительным отношением к другим, на фоне заниженной самооценки, а причиной продления возрастного развития современных подростков и юношей с объективной мифологизацией деятельности взрослых и виртуализацией общения.

Ключевые слова: деятельность, идентификация, одаренность, подросток, сознание, творчество, юношество, эмансипация.

Вступ. Проблема розвитку обдарованості не нова. Згадали хоча б Євангельську притчу про «заритий талант у землю». Разом із тим залишається далекою від розв'язання, особливо якщо зауважити, що чим обдарованіша дитина, тим більші вимоги до організації навчально-виховного процесу. Як правило дослідження зосереджуються на розвитку здібностей, формуванню знань, умінь та навичок, розвитку інтелекту та креативності, а дослідженням розвитку свідомості творчої особистості уваги приділяється недостатньо.

Вихідні передумови. У даній статті ми спираємося на положення культурно-історичної теорії Л. С. Виготського [3], теорії діяльності О. М. Леонтьєва [10], теорії психології творчості О. М. Моляко [11] та ін.

Згідно теорії Л.С. Виготського вік визначається через соціальну ситуацію розвитку та вікові новоутворення свідомості особистості. На його думку «новоутворення, які виникли в свідомості особистості дитини, призводять до того, що змінюється сама ця особистість» [3, с. 259].

О. М. Леонт'єв розробив поняття провідної діяльності вікового періоду, яка обумовлює «найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості дитини на даній стадії його розвитку» [10, с. 286]. Д. Б. Ельконін описав діяльність всередині систем «дитина – суспільний предмет» та «дитина – суспільний дорослий» як єдиного процесу формування особистості, а інтимно-особистісне спілкування як провідну діяльність підліткового віку [6, с. 76-77]. Д. І. Фельдштейн, як провідну діяльність старшого підлітка, виокремив суспільно корисну діяльність [17], В. В. Давидов обґрунтував суспільно значущу діяльність [4], К. М. Поліванова досліджувала проєктивну діяльність та моделювання підлітка [12]. Ґрунтовні дослідження підліткового віку в середині минулого століття провів А. П. Краковський [9], який визначив 5-й клас як молодший підлітковий період, а 6–7 класи як старший, тобто другий період підліткової епохи, за яким починалося доросле життя для 90% молодих людей того часу. Змістовний аналіз моделювання особистісних конструктів підлітків здійснила Н.М. Токарева [16].

Аналіз проблеми розвитку творчої особистості можна проводити, як з метою виявлення продуктивних засобів навчально-виховного процесу, так і для виявлення від'ємних факторів розвитку творчо обдарованої дитини. У науковій та художній літературі можна знайти велику кількість описів та аналізів розвитку талановитих і навіть геніальних людей, порівняльний аналіз біографії яких дає можливість виокремити як додатні, так і від'ємні фактори розвитку, які негативно впливають на адаптацію до соціальних умов.

Прикладом такого аналізу є стаття Б.М. Теплова «Проблема «вузької спрямованості» (Сальєрі)» [15, с. 307-309]. У статті автор робить висновок, що «Сальєрі... незважаючи на глибокий розум, високий талант, чудову професійну майстерність, – людина з пустою душею» [15, с. 309]. А причиною трагедії є не різниця в таланті, адже Сальєрі був не менш талановитим, ніж Моцарт, а у ставленні до музики. «Написання музики для Моцарта включене в життя, є своєрідним відображенням і переживанням життєвих смислів, тоді коли для Сальєрі ніяких смислів, крім музичних, на світі не було і музика, перетворилася на єдиний і абсолютний смисл, роковим чином стала безглуздою» [15, с. 308]. Б.М. Теплов зауважує що «Трагедія Сальєрі почалася задовго до того моменту, коли він позаздрив Моцартові. Вона почалася з того, що досягнувши повного професійного успіху ... почав переживати глибоке незадоволення» [15, с. 308].

На нашу думку, трагедія почалася ще раніше задовго до професійного успіху. Причини трагедії Сальєрі потрібно шукати у дитячому і підлітковому віці. На жаль, спогадів Сальєрі у п'єсі А.С. Пушкіна «Моцарт і Сальєрі» [14] для такого пошуку недостатньо. Більш вдалим видається нещодавно включений до програми з української літератури для 10 класу нарис О. Кобилянської «Impromptu Phantasie».

Метою нашого дослідження є виокремлення причин неуспіху у майбутньому дорослому житті творчо обдарованої, здатної на вчинок дитини че-

рез аналіз спогадів дівчинки без імені героїні нарису О. Кобилянської «Impromptu Phantasie» у порівнянні з сучасними підлітками та юнаками.

Виклад основного матеріалу. Перший спогад. «Ніжна, вразлива, немов мімоза, з сумовитими очима... Годинами перележувала на спині в траві і вслухувалась в дзвонення якогось стародавнього історичного монастиря, – вслухувалась і плакала, доки з втоми не ослабала» [8]. Теж само читаємо і у А.С. Пушкіна про Сальєрі:

*«Ребенком будучи, когда высоко
Звучал орган в старинной церкви нашей,
Я слушал и заслушивался – слезы
Невольные и сладкие текли» [14, с. 97]*

У обох творах зображено чутливих дітей з розвинутими естетичними почуттями, здатних до сприймання і переживання прекрасного.

Другий спогад. «Приміром, коли другі діти її запрягали і гнали, немов коня, уперед себе» [8]. У цьому епізоді виявляється сюжетно-рольова гра з однолітками, завдяки якій формується одне з новоутворень свідомості і сучасного дошкільника, а саме співпорядкування мотивів, вкрай необхідна умова майбутньої навчальної діяльності молодшого школяра. Разом із тим немає спогадів про сюжетно-рольову гру з соціальними ролями, від якої залежить центральне новоутворення свідомості дошкільника – «прагнення до суспільно значимої, суспільно оцінюваної діяльності» [7, с.80]. Зауважимо, що сучасні дошкільники все менше часу витрачають сюжетно-рольову гру. Що не лише не сприяє формуванню прагнення до суспільно значимої діяльності, а і ускладнює розвиток процесів ідентифікації.

Третій спогад. «Одного понурого полудня, коли небозвід прибрався у грізні хмари, пустилася вона в дорогу до міста по наперсток» [8]. Наперсток був знаряддям праці більшості жінок того часу. Отже, дівчинка включена у навчальну діяльність, що є провідною діяльністю сучасних молодших школярів. Водночас, вона не по-дитячому смілива: «Лишися тут і пережди, доки буря не устане, а то завіє тебе кудись, ти, дрібна пташино! ... – Ні, я не боюся, – відповіла і вернула назад серед бурі, як прийшла» [8]. У цих спогадах проявляється потреба у соціально оцінюваній діяльності, але щодо спрямування діяльності виникають сумніви. Як і у спогадах Сальєрі:

*Отверг я рано праздные забавы;
Науки, чуждые музыке, были
Постылы мне; упрямо и надменно
От них отрекся я и предался
Одной музыке [14, с. 97].*

Можна констатувати прискорений (у порівнянні з однолітками їх часів) психічний розвиток творчо обдарованих дітей з підвищеною чутливістю, з розвинутими емоційно-вольовими структурами, фантазією тощо. Якщо «дів-

чинка без імені» та «Сальєрі» зображується як виняткове явище того часу, то у наш час таких дошкільників багато. Але далі у віковому розвитку чомусь виникають проблеми. Обдарована дівчинка не реалізувалася ні як жінка, ні як митець, у всякому разі на момент написання «*Impromptu phantasie*», якщо розглядати нарис як замальовку з розвитку особистості її сестри чи автобіографічний твір самої Ольги Кобилянської. «Займалась малярством, писала, старалась усіма силами ... Чому се їй ніколи не вдавалось?» [8].

Чому обдарованій дівчинці складно реалізуватися як дорослій жінці? Чому виняткове явище позаминулого століття змальоване О. Кобилянською стає масовим явищем нашого часу? На жаль, у деяких розробках уроків з теми нарису Ольги Кобилянської «*Impromptu phantasie*» ставляться запитання «де?», «коли?», «як?», але не «чому?» А у деяких підручниках з української літератури замість запитань подаються готові відповіді на зразок: «Саме захоплення красою, на думку героїні, відштовхує від неї чоловіків [2, с. 159]».

«Вона пробувала на вакаціях у діда і баби на селі. Лежала над берегом ставу і вдивлялась в його глибіню» [8]. У цьому, як і в наступних спогадах, немає жодної згадки про однолітків, не кажучи вже про спільну з ними діяльність. Але будь-яка людина, яка їздила підлітком на канікули до «діда і баби», згадує у першу чергу різноманітну діяльність спільно з ровесниками, тим паче, що у бабусі дозволялося багато чого, що вдома заборонялося.

Загально визнано, що провідною діяльністю сучасного молодшого підлітка є спілкування з однолітками. Від провідної діяльності залежить формування центральних новоутворень свідомості особистості. За недостатньої провідної діяльності спостерігаються затримки переходу до наступного вікового періоду. Зокрема подовження молодшого підліткового віку пов'язане з проблемами формування потребово-мотиваційної сфери особистості, яка формується саме у спілкуванні з ровесниками. Видається, що у героїні О. Кобилянської, як і у частини сучасних підлітків зі спілкуванням з однолітками є проблеми. У наш час до старих проблем додаються нові, зокрема, заміна безпосереднього живого спілкування віртуальним. Щодо віртуалізації спілкування, випадково було виявлено, що студенти, які навчаються у одній групі та живуть у одному гуртожитку можуть не знати хто у якій кімнаті живе. На жаль, суб'єкт-суб'єктне спілкування витісняється об'єкт-об'єктним, у якому інший стає лише носієм інформації. А згадана вище проблема ідентифікації загострюється ще більше, особливо страждає розвиток групового ототожнення.

Наступний спогад. «Неначе мала кітка, закралася вона хильцем до розвішеної звірини, і в хвили, коли та знов паслась спокійно, вхопила її незамітно за уздечку» [8]. Дівчинка спіймала коня, якого не могли спіймати парубки, але «тоді мало що не били за те, що таке вчинила та виставилась на таку небезпечність. – Дурню якийсь! Таж він міг би тебе вбити!» [8]. Знову поряд немає однолітків, в очах яких це був би хоробрий вчинок особистості, що сприяло б самоствердженню у колі ровесників, росту самооцінки, самоповаги, стало б кроком до особистої ідентичності. А з погляду дорослих: «Дурню якийсь!».

Однією з необхідних умов розвитку свідомості особистості у підлітковому віці є підліткові реакції, особливо реакції групування і емансипації від дорослих, від яких залежить ідентифікація себе з групою. А.П. Краковський переконливо доводить, що у молодшого підлітка є потреба зайняти гідне місце в колективі. Недостатнє задоволення цієї потреби може призводити до появи негативу, задерикуватості, упертості та ін. Усе, що робить чи навпаки не робить молодший підліток, обумовлюється прагненням покращити становище у групі однолітків. Будь-які пояснення чи покарання за порушення недоцільні. Чи не єдиний дієвий засіб впливу, показати неадекватність вчинку. Наприклад, що прояви впертості насправді не геройський вчинок, а смішний [9]. У спогаді про коня відбулося якраз навпаки – за справді хоробрий вчинок дівчинку обізвали «дурнем».

«Коли мала десять років, строїв у її родичів якийсь переїжджий стройник фортеп'ян. ... Вона сиділа цілий час у куті, якраз супроти нього, скулена, і приглядалась йому та вслухувалась у викликувані ним сильні акорди» [8]. У спогаді зображено дівчинку-підлітка із міфологізованим уявленням про «власну ідеальну майбутню дорослість», складові якої злиті у єдине недиференційоване ціле, як і сама діяльність дорослих – що робить «стройник фортеп'ян» для дівчинки є чимось таємничим.

До підліткового віку дитина опановує людську діяльність у міфологізованому вигляді без усвідомлення окремих дій діяльності. Це відбувається і у ранньому дитинстві, коли дитина, наприклад, їсть ложкою спочатку з допомогою, а пізніше під керівництвом дорослого, і у молодшому шкільному віці, коли під керівництвом учителя молодший школяр навчається, але не усвідомлює окремих дій навчальної діяльності. Тобто спочатку разом із дорослим діяльність опановується, і лише потім відбувається розділення змісту і форми цієї діяльності – усвідомлення окремих дій і їх послідовності. Дорослі опановують діяльність по-іншому, а саме, спочатку навчаються окремих дій, а потім об'єднують ці дії у послідовності діяльності. Саме тому діяльність дорослих довгий час залишається для підлітка міфологізованою, якої неможливо навчитися у його віці. Разом із тим Е. Еріксон зауважував, що розвиток ідентичності у шкільному віці можна виразити словами: «Я є те, що я можу навчитися робити» [7, с. 138]. Міфологізоване уявлення діяльності дорослих має суттєвий недолік, адже не спонукає до діяльності, яка наблизить омріяне майбутнє. Що потрібно робити у 10 років, щоб у майбутньому стати «стройником фортеп'ян»? Та нічого не треба – коли виросту то стану. Але, разом із тим, такі уявлення дають суттєву перевагу молодшому підлітку в порівнянні з іншими віковими періодами, а саме, обумовлюють «іммунітет проти критики» [9]. На будь-яке зауваження є універсальна відповідь – виросту і стану...

Підліток під захистом імунітету проти критики обумовленого міфологізованим уявленням про власну ідеальну майбутню дорослість може шукати себе у будь-яких видах діяльності, в будь-яких підліткових групах формуючи потребово-мотиваційну сферу особистості, та накопичуючи досвід ідентифікації як із іншими підлітками, так і з різними групами. Особливої різниці у

процесі якої діяльності відбувається спілкування з однолітками немає, адже «почуття дорослості» як центральне новоутворення свідомості молодшого підліткового віку однак з'явиться. Але від спільної діяльності з однолітками в молодшому підлітковому віці безпосередньо залежить мотивація діяльності у старшому підлітковому віці. Спілкування з однолітками у процесі розваг чи бездіяльності у молодшому підлітковому віці може спонукати до розваг чи бездіяльності у старшому підлітковому віці, а спілкування на основі конструктивної творчої діяльності повинне мотивувати продуктивну діяльність. На жаль, творчі задатки героїв О. Пушкіна і О. Кобилянської не втілилися у спільній з однолітками діяльності, не стали значущими у колі однолітків, що й спричинило почуття неповноцінності та непотрібності, а далі переросло у сплутаність цінностей та сплутаність ідентичності.

Від спілкування у процесі спільної діяльності у старшому підлітковому віці залежить розділення змісту і форми уявлень про власну майбутню ідеальну дорослість, змісту і форми ідентичності. З'являється розуміння, що потрібно робити зараз, щоб досягнути омріяної дорослості у майбутньому. Разом із тим зникає імунітет проти критики, що може вести до зниження самооцінки та самоповаги, як успіху розділеного на домагання, особливо коли «прирощення ідентичності починає ґрунтуватися на формулі «Ми є те, що ми любимо»» [7, с. 149].

Виникає запитання, чому у значної частини сучасних молодих людей виникають ті ж само проблеми з ідентифікацією, а пізніше і з особистою ідентичністю як і у «дівчинки без імені» та «Сальєрі», адже у сучасних підлітків куди більше спілкування з однолітками, яке повинне сприяти розміфологізації уявлень про діяльність дорослих. Насправді, більше, але недостатньо – діяльність дорослих значно ускладнюється, а тому стає значно міфологізованою. Для семикласника 50-х років минулого століття ототожнення з дорослими не було проблемою. Через рік після закінчення семирічки більшість підлітків мали професію, постійну роботу і заробітну плату як у інших дорослих, відповідно формувалася особиста ідентичність дорослої людини. А на сьогодні, навіть, частина студентів четвертих курсів університетів слабо уявляє своє майбутнє.

Повернемося до спогаду про «стройника фортеп'яна». «Він був молодий, гарний і чисто аристократичної вдачі. Про нього шептали, що він емігрант і що походить з високого роду ... Її уся кров вдарилася до лиця, серце затовклося сильно, і вона не змогла вимовити ні слова ... завстидалася і не рухалася з свого сховку» [8], а другого дня «... стало їй холодно, а опісля – сама не знала, як се прийшло, – почала плакати. Тихо, але цілою душею. Її перемогло знов те щось, що пригадувало образи, переходило в тони і немов душило ...» [8]. В обох випадках яскраво зображено змінений стан свідомості дівчинки.

Діти дуже часто встановлюють «рапорт» з дорослими, яким довіряють. «Під рапортом розуміють особливу атмосферу довіри, готовності до чуйності, взаєморозуміння і допомоги. Для гарного рапорту характерно навіть

отримання аналогічних почуттів» [13]. Незалежно від того, хто вставив зв'язок, він є взаємним і будь-яке слово сказане дорослим у цей час (особливо за зміненого стану свідомості) може працювати як потужне навіювання: «Коли будеш вчитися музики, то зможеш її грати, однак пам'ятай – грати її тоді, як будеш вже цілком доросла... як будеш мати більше як двадцять років... Чуєш? – Чую... – Дперва тоді зрозумієш, що говорить кожний звук в тій штуці» [8]. Ніби все правильно, «коли будеш вчитися, то зможеш». Але ж ні – у підсвідомості закладається інша програма, яку народ називає зуроченням: «Як будеш вже цілком доросла... як будеш мати більше як двадцять років... Чуєш? – Чую... – Дперва тоді зрозумієш...» [8]. Закладається програма, яка відповідає рівню розвитку свідомості 10-річної дівчинки – «я виросту і стану». Стану тому, що виросту. У результаті «вона стала лише половиною тим, чим обіщувала стати дитиною ...» [8].

Мабуть для руйнування таких зурочень, підлітки прагнуть емансипації. Та коли молодший підліток через емансипацію прагне відмежування від дорослих та ідентифікації з групою однолітків, то старший підліток може прагнути емансипації і від групи ровесників. Якщо молодшому підлітку у пошуках власної ідентичності необхідне самоствердження у колі однолітків, то для частини старших підлітків важливішим стає самоствердження у власних очах. Ідентифікація з групою та емансипація від неї можливі лише у спілкуванні та спільній діяльності з однолітками.

Схоже, що нереалізована емансипація від дорослих у дівчаток підліткового віку сприяла появі жіночої емансипації, як явища, у часи Ольги Кобилянської, що було цілком виправдано з точки зору вікового розвитку частини дітей того часу. Більшість дітей після закінчення початкової школи (12 років) вже працювала, заробляючи собі на життя. У більш заможних родинах хлопчики навчалися далі за моделлю вікового розвитку схожою до розвитку сучасного підлітка. А от дівчаткам не дуже заможні родини, забезпечити подальше навчання часто не могли, чи то не вважали за потрібне. Саме ці дівчатка-підлітки у майбутньому надолужували брак емансипації від дорослих і самоствердження у колі однолітків через емансипацію від чоловіків і нерідко не адаптивне самоствердження у суспільстві.

Окрім того молодші підлітки, відмежувавшись певною мірою від дорослих, самі конструюють соціальні відносини. Конструювання як творча діяльність включає: висунення гіпотези, проектування і перевірку на практиці [11]. Іноді для перевірки гіпотез достатньо обговорення усвідомлених елементів соціальних відносин у колі однолітків [1]. За відсутності такого конструювання у підлітковому віці молодь може надолужити втрачене через заперечення соціальних норм, цінностей, народних традицій, що може призвести до «сплутаності рольової перспективи, сплутаності авторитетів, сплутаності ідентичності» [7, с. 103], гіпертрофованого розвитку гордині «ставити себе вище інших» [5, с. 933]. У випадку з Сальєрі все закінчилося вбивством, а у випадку з дівчинкою без імені появою феміністичних поглядів: «Коли виростала, була майже гарна. ... Вона була розумна, дотепна, незвичайно багата

натура. Займалась малярством, писала, старалась усіма силами заспокоїти в собі ненаситну жадобу краси. Чому се їй ніколи не вдавалось? ... Була занадто оригінальна, замало нинішня і не мала в собі нічого з «плебейськості». Чи, може, було се щось інше? Може...» [8]; «Тупой, бессмысленной толпы» [14], – вигукує героїня О. Пушкіна;

*«Кто скажет, чтоб Сальери гордый был
Когда-нибудь завистником презренным» [14].*

Що це, як не прояви гордині?

«Майже гарна» – про зовнішність і «ніколи не вдавалася» – про діяльність. Що це як не занижена самооцінка і сплутана ідентичність?

«Я вижидаю щастя щодня і щогодини. Я відчуваю, як життя лежить переді мною не як щось сумне, безвідрадне, важке до перенесення, але як би один пишній, святочний день, гаряче пульсуючий, приваблюючий, широкий, пориваючий образ або немов яка соната» [8]. Щаслива людина не вичікує щастя. А коли «життя лежить», то решта слів – лише мрія про «святочний день» лише омріяний «образ».

«Коли чую музику – готова вмирати. Стаю тоді божевільно-відважна, стаю велика, погорджуюча, любляча» [8]. Спочатку дзвони, а потім музика, асоційовані з найкращими почуттями і рисами героїні проходять червоною ниткою через увесь твір. Але опертися на них героїні так і не вдається. Соціалізація підлітка пов'язана з двома факторами, які відсутні у розвитку героїв О. Кобилянської та О. Пушкіна – спільною з однолітками творчою діяльністю, у якій відбувається розміфологізація дорослості та (або) творчою діяльністю, яка спонукається внутрішніми інтенціями, а тут вірогідно потрібна опора не лише на загальнолюдські надбання (дзвони та музика Шопена), а і на соціальні норми, цінності, традиції свого народу. Коли б героїня нариса Ольги Кобилянської ходила на вечорниці разом з іншою молоддю, то принаймні на частину поставлених нею запитань вона змогла б відповісти.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Для нормального вікового розвитку підліткам потрібно спілкування і спільна діяльність з однолітками, у яких підліток задовольняє потреби у емансипації від дорослих і самоствердження у колі однолітків, а пізніше і емансипація від однолітків і самоствердження у власних очах. Найважливішою творчою діяльністю для підлітка є конструювання соціальних відносин. Неуспіх героїні нариса О. Кобилянської у юності, як і злочин Сальєрі О. Пушкіна, незважаючи на творчу обдарованість та творчу діяльність пов'язані з недостатністю спільної діяльності з однолітками, проблемами ідентифікації, формуванням гордині як зверхнього ставлення до інших на фоні заниженої самооцінки.

Подовження вікового розвитку сучасних підлітків і юнаків пов'язане з об'єктивною міфологізацією дорослої діяльності. У частини сучасних дев'ятикласників сформувалася потребово-мотиваційна сфера, і вони включаються в навчально-професійну діяльність у вищих професійних училищах, гімназіях чи спеціалізованих класах, тобто, розвиваються у другому періоді

епохи підлітковості. Інша частина старшокласників, у яких виникла потребо-во-мотиваційна криза, повинна пройти нове коло вікового розвитку, тобто, вікової епохи ранньої юності, у якій старшокласники розвиваються за моделлю першого періоду, а студенти молодших курсів університетів за моделлю другого періоду вікової епохи. Діяльність у першому періоді епохи ранньої юності спрямована на засвоєння людських відносин, відповідно вимагає поглибленого вивчення гуманітарних предметів у старших класах загальноосвітньої школи, з метою формування потребо-мотиваційної сфери особистості у старших класах. На нашу думку, ідея повернути у ЗОШ професійне навчання приречена на невдачу, оскільки не відповідає віковому розвитку сучасного старшокласника. Перспективи подальших досліджень полягають у комплексному дослідженні соціальної ситуації розвитку, провідної діяльності, центральних новоутворень свідомості і розвитку ідентичності у старших класах масової загальноосвітньої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Бедлінський О.І.* Проблема періодизації підліткового віку у сучасному суспільстві // Практична психологія та соціальна робота. 2011. № 2 (143). С. 49-54.
2. *Борзенко О.І.* Українська література (профільний рівень) : підруч. для 10 класу загал. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 240 с.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
4. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 424 с.
5. *Даль В.* Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1-4. Т. 1. М.: Рус. яз., 1989. 699 с.
6. *Эльконин Д. Б.* Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЕК», 2001. 416 с.
7. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М. : Флинта : МПСИ : Прогресс, 2006. 352 с.
8. *Кобилянська О.* Impromptu phantasie. // Оповідання. Львів : Вид-во «Каменярь», 1982. С. 26-31.
9. *Краковский А. П.* О подростках (содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка). М.: Педагогика, 1970. 270 с.
10. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I. М.: Педагогика, 1983. 392 с.
11. *Моляко В.А.* Творческая конструкторология (пролегомены). К. : Освіта України, 2007. 388 с.
12. *Поливанова К. Н.* Психологический анализ возрастной периодизации. Культурно-историческая психология 1/2006 С. 26-30.
13. Психологический словарь [URL : <http://centercep.ru/spravochnik-psikhologii/212-rapport.html> Дата обращения 21.10.19].
14. *Пушкин А. С.* Повести Белкина. Пиковая дама. Маленькие трагедии. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 141 с.
15. *Теплов Б.М.* Избранные труды: В 2-х т. Т. I. М.: Педагогика, 328 с.
16. *Токарева Н.М.* Моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору: монографія. Кривий Ріг, 2015. 446 с.
17. *Фельдштейн Д. И.* Психологические основы общественно полезной деятельности подростков. М.: Педагогика, 1982. 224 с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Bedlinskyi, O.I.* (2011). The problem of periodization of adolescence in modern society. *Practical psychology and social work v. 2* (143). 49-54. [in Ukrainian].
2. *Borzenko, O.I., Lobusova, O.V.* (2018) *Ukrainska literatura (profilnyi riven) : pidruch. dlia 10 klasu zahal. sered. osvity.* [Ukrainian literature (advanced level): textbook for the 10th form of secondary education]. Kharkiv: «Ranok». 240. [in Ukrainian].
3. *Vygotskii, L.S.* (1984). *Sobranie sochinenii: Detskaja psihologija* [Collected Works: Child psychology]. (vols 1-6, vol 4). M.: Pedagogika. 432. [in Russian].
4. *Davydov, V.V.* (1986). *Problemy razvivajushhego obuchenija* [Problems of developmental learning]. M.: Pedagogika. 424. [in Russian].
5. *Dal', V.* (1989) *Tolkovyj slovar' zhivogo velikoruskogo jazyka.* [Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language]. (vols 1-4, vol 1). M.: Russian language. 699. [in Russian].
6. *Jel'konin, D.B.* (2001). *Psihicheskoe razvitie v detskih vozrastah: Izbrannye psihologicheskie trudy.* [Mental development in childhood]. M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, Voronezh: NPO «MODEK». 416. [in Russian].
7. *Jerikson, Je.* (2006). *Identichnost': junost' i krizis.* [Identity: youth and crisis]. M. : Flinta : MPSI : Progress. 352. [in Russian].
8. *Kobylianska, O.* (1982). *Impromtu phantasie. Story.* Lviv : Vyd-vo «Kameniar». 26-31. [in Ukrainian].
9. *Krakovskij, A.P.* (1970). *O podrostkah (soderzhanie vozrastnogo, polovogo i tipologicheskogo v lichnosti mladshego i starshego podroстка)* [About teenagers]. M.: Pedagogika. 270. [in Russian].
10. *Leont'ev, A.N.* (1983). *Izbrannye psihologicheskie proizvedenija* [Selected psychological works]. (vols 1-2, vol 1). M.: Pedagogika. 392. [in Russian].
11. *Moljako, V.A.* (2007). *Tvorcheskaja konstruktologija (prolegomeny)* [Creative constructopedia (Prolegomena)]. K. : Osvita Ukraïni. 388. [in Russian].
12. *Polivanova, K.N.* (2006). *Psychological analysis of age periodization. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. Cultural-Historical Psychology. 2006. Vol. 2, no. 1,* pp. 26–31. [in Russian].
13. *Psihologicheskij slovar'* [Psychological dictionary]. URL : <http://centercep.ru/spravochnik-psikhologii/212-rapport.html>. [in Russian].
14. *Pushkin, A.S.* (2019). *Povesti Belkina. Pikovaja dama. Malen'kie tragedii* [The Tales of Belkin. Queen of Spades. Little tragedies]. M. : Izdatel'stvo Jurajt. 141. [in Russian].
15. *Teplov, B.M.* (1985). *Izbrannye trudy* [Selected works]. (vols 1-2, vol 1). M.: Pedagogika. 328. [in Russian].
16. *Tokareva, N.M.* (2015). *Modeliuvannia osobystisnykh konstruktiv pidlitkiv u vymirakh osvitnoho prostoru: monohrafiia* [Modelling of personal constructs of adolescents in the dimensions of educational space]. Kryvyi Rih. [in Ukrainian].
17. *Fel'dshtejn, D.I.* (1982). *Psihologicheskie osnovy obshhestvenno poleznoj dejatel'nosti podrostkov* [Psychological bases of socially useful activity of teenagers]. M.: Pedagogika. 224. [in Russian].

Bedlinskyi O. I., Symonenko L. I. Some problems of development of the creatively gifted individual. The article is devoted to the analysis of O. Kobylianska's sketch "Impromptu Phantasie" from the point of view of age development of a creatively gifted person. It is proved that the most important creative activity for a teenager is the construction of social relations together with peers. The failure of the sketch character, despite the creative talent and objectively creative activity connected with the lack of joint activity with peers, identification problems, formation of pride as a dismissive attitude to others, against the background of low self-esteem. Lengthening of age development of modern teenagers and youth is connected with objective mythologization of adults' activity due to its complication. Demand-motivational sphere was formed among the part of modern ninth-graders and they are included in the educational and

professional activities in higher vocational schools, gymnasiums, or specialized classes, that is, complete the second period of adolescence. The rest of the graduates from 9th form, experiencing necessity-motivational crisis, must undergo a new circle of age development, in which high school pupils would be in the first age period, and junior students in the second period of “the age era of early youth”. Activity in the first period of the era of early youth is aimed at the assimilation of human relations, requires respectively deep study of humanitarian subjects in high school, in order to form the necessity -motivational sphere of personality.

Keywords: activity, consciousness, creativity, emancipation, giftedness, identification, teenager, youth.

Отримано 5.12.2019

УДК 159.9

Березова Людмила Василівна

ТВОРЧІ СТРАТЕГІЇ КОНСТРУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Березова Л. В. Творчі стратегії конструктивної діяльності. Крім безлічі видів задач, виділених наукою в різних областях дійсності, існують найрізноманітніші задачі, які постають перед мисленням людини суспільною практикою. Серед них особливий інтерес для нас є конструктивно-технічні задачі і їх можливості в навчанні. Процес розв’язування задач вимагає від студентів постійної розумової діяльності: він аналізує, групує, систематизує умови, виконує інші розумові операції, а значить розбудовує своє мислення. Особливості багатьох технічних об’єктів, саме оперування технічним матеріалом надають мисленню специфічний характер. У зв’язку з цим слід зазначити, що самі терміни «конструктивно-технічне мислення», «конструктивне мислення» широко використовуються. Широке використання задач у процесі навчання відповідає вимогам сьогоденного дня. Характерне розширення сфери застосування задач від традиційного закріплення й удосконалювання знань до формування понять, тобто реалізації пізнавальної функції навчальних задач. Творчість має стати нормою професійної праці та підготовки до неї, ми повинні зазначити, що кожен експерт повинен бути творчим експертом. Звичайно, рівень творчої активності завжди буде різним, оскільки в кожному конкретному випадку творчі можливості кожного студента, а потім працівника визначаються його здібностями, обдарованістю, талантом. Процес формування професійного творчого мислення безперервний протягом усієї життєвої діяльності.

Ключові слова: творчість, стратегії, творча задача, розв’язок, конструктивна діяльність, творче мислення.

Берёзова Л. В. Творческие стратегии конструктивной деятельности. Кроме множества видов задач, выделенных наукой в различных областях действительности, существуют самые разнообразные задачи, стоящие перед мышлением человека общественной практикой. Среди них особый интерес для нас конструктивно-технические задачи и их возможности в обучении. Процесс решения задач требует от студентов постоянной умственной деятельности: он анализирует, группирует, систематизирует условия, выполняет другие мыслительные операции, а значит развивает свое мышление. Особенности многих технических объектов, именно оперирование техническим материалом предоставляют мышлению специфический характер. В связи с этим следует отметить, что сами термины «конструктивно-техническое мышление», «конструктивное мышление» широко используются. Широкое использование задач в процессе обучения соответствует требова-

ниям сегодняшнего дня. Характерно расширение сферы применения задач от традиционного закрепления и совершенствования знаний к формированию понятий, то есть реализации познавательной функции учебных задач. Креативность должна стать нормой профессиональной деятельности и подготовки к ней, следует отметить, что каждый специалист должен быть креативным экспертом. Безусловно, уровень творческой активности всегда будет разным, так как в каждом конкретном случае творческие возможности каждого студента, а далее работника определяются его способностями, способностями, талантом. Процесс формирования профессионального творческого мышления непрерывен на протяжении всей жизнедеятельности.

Ключевые слова: творчество, стратегии, творческая задача, решение, конструктивная деятельность, творческое мышление.

Introduction. The creative thinking is search and discovering of something new. For creative work, it is necessary to have ability independently and critically to think, make through nature of subjects and phenomena, to be inquisitive, that appreciably provides productivity of mental activity.

Creative thinking is generally considered to be involved with the creation or generation of ideas, processes, experiences or objects; critical thinking is concerned with their evaluation.

Creative thinking involves creating something new or original. It involves the skills of flexibility, originality, fluency, elaboration, brainstorming, modification, imagery, associative thinking, attribute listing, metaphorical thinking, and forced relationships. The aim of creative thinking is to stimulate curiosity and promote divergence.

Necessity every day to solve the contradiction of vital circumstances (tasks) has generated requirement, and necessity of operating by knowledge results in development of intellection. The person has got used to this, that the concept «task» does not contact daily life, and it is carried to categories of pedagogic, science. Though any knowledge, even what is accepted by us as unconditional true, are the results of persevering human searches, which have arisen and solved as new difficult tasks.

One of the main tasks of psychological of students training to technical the development of the stable positive attitude of students to creative activity is possible.

Training of the future specialists for labor activity should be based on the solution of its constructive-technical, technological, organizational tasks which would display situations of real work.

The solution of different scientific, practical, art, constructive and other tasks which arise in a life of people, demands knowledge by them not only external properties of objects, and their internal connections and attitudes. Therefore, as G.S. Kostiuk marked, «a problem of the development of thinking, and especially the development of creative thinking which differs originality and creativity is very important presently» [1].

The task, as a rule, is the problem set or formulated independently which demands from the subject of the certain actions at finding of the answer to that or other question, which contains in a condition of task. It can be a task on mathematics, and a task, which emerges in conditions of game, an administrative task, etc.

Psychological task emerges (is formulated) for the subject in the case when he does not know how to reply, how to orient in the given situation, he needs to search for the answer, especially to organize the activity.

Main part. The creative task, as marks V. Moliako, is completely new or unfamiliar for the subject, or at least, contains significant newness, which defines the intellectual efforts, special search, finding of a new method of the decision [4].

Tasks, the questions and practical tasks are effective didactic means, which make active creative activity of subjects, and especially if they are problem, they have contradictions in their contents. The overlap between creative and constructive thinking becomes more and more obvious. We see creativity as a way to be 'constructive'. Creativity is most effective when embedded in constructive thinking. It is quite possible to be constructive without being exceptionally creative. This can be done with designs that put together known elements in standard ways. It is also done by yellow hat focus on positive aspects and then seeking to develop these.

Edward de Bono notes that the constructive thinking that delivers values. Creative thinking may design new values and may suggest new ways of delivering values, but it is constructive thinking that makes things happen. There is not as much hype and mystique around constructive thinking. That may be a good thing. It is also a good thing that creative people put more emphasis on constructive thinking [5].

Creative thinkers develop the habit of approaching challenges or questions from solution-oriented perspectives. Constructive thinking requires more of a shift in personal attitude and philosophy than it does adoption of techniques or strategies, and although logic would suggest that, everyone should be constructive. Incredibly, many societies and cultures cultivate destructive and confrontational modes of thinking and acting to the point where we tend to view them as being normal and acceptable. Of course, people do not think they are being deliberately destructive or confrontational, but consider how our governments, courts, workplaces and even home environments often operate.

The confrontational approach is a tenuous strategy because it tends to make proponents of a point of view isolationist and thus denies the opportunity and inclination to seek out alternatives or opposing points of view.

You have probably known people who seem to move naturally in creative directions when confronted by a question, problem, or issue. They seem to instinctively seek positive outcomes and eagerly involve others in helping to reach solutions. You have probably also known people who seem more inclined to view challenges as annoyances. These people often begin their thinking process with a litany of negatives: «I can't solve this...» or «I've got enough to do already...» or «I know what I'd like to do but these other people just don't seem to get the point...»

Becoming a consistent creative thinker comes first from forming the appropriate mental mindset and then by disciplining yourself to practice being constructive. In addition, do not overlook the fact that being constructive almost automatically helps us to be more likable-an important consideration in the careers.

Rather frequently constructive activity begins from finding of the contradiction. Not everyone is capable to notice the contradiction, but only the one who is ready to these. Such people have necessary skill and knowledge of that sphere in which there are contradictions, they have advanced abilities – the generated conforming readiness. Ingenious people who can notice the contradiction in the environmental world, become inventors of ideas in this or that sphere of creativity: social, pedagogical, scientific, technical, art, etc.

Engineering innovation; comprises such forms of activity as invention, rationalization, design, design engineering, industrial design and designing and engineering activity of students and non-professionals. Design engineering has been chosen for investigation, as encompassing essential features of other forms of engineering creativity. Thus, the implications of the studies of design engineering can be extrapolated to engineering creativity. This also applies to the general structure of the process of creative engineering [2].

The present analysis of creative process employs the concept of «decision-making stream» reflecting the complex dynamic relationship between images, concepts and ideas. It is fitting to note that different philosophical schools and movements, of course have elaborated the theories of matter motion stream, in their own fashion. Considerable attention is known to have been given to this question in the studies in dialectics, dialectical materialism, and in psychology, as well [4].

The interpretation of the psychological structure of the process of decision-making and evolvement of the image of the design («construction») to be sought has made it possible to use, for an integral description of this process, the notion of «strategy», which is determined by the dominant thinking tendencies, their regularity and realization frequency, and which differs from such broader notions as «method», «mode», «plan», etc. (mode and method are rather abstracted from the personality and the plan of decision-making shows only the sequence of acts, whereas strategy encompasses all of these reflecting the individual's specific direction, tendencies in their basic aspects, paramount for decision-making) [3].

A strategy is taken to mean a rather complex psychological formation comprising preparatory, planning and realization acts, which are related to the fulfilment of the individual's, potentialities in the concrete situation of creative activity. A strategy's concrete direction is made up of its dominant tendencies (e.g. a search for analogues), which are realized through concrete images and concepts. The making and elaboration of a strategy, as an above-described system, is examined in the present study through the examination of the making and elaboration of a device design, which develops from initial goal through the evolving image of the end product up to preliminary validation in a sketch-form (approbation).

The evolvement of the strategy of a concrete process of creative activity as well as the entire psychological structure of this process, are seen as involving a rather intricate blend of three main cycles: the examination of the engineering

problem, project (hypothesis) formation and the making of a preliminary decision (approbation).

Five major strategies in design engineers' intellectual activity have been identified: 1) a search for analogues, 2) combinatorial actions, 3) redesigning actions, 4) universal strategy, 5) random substitutions. Each of these is primarily geared to creating engineering structure with particular functions, to structural-functional transformation of engineering devices, which is, in fact, related to the essence of design engineering [2].

The major tactical paths were identified, which form part of strategies during hypothesis building, e.g. interpolation, extravagancy, duplication etc.

The study of creative activity invariably focused on the process of design engineering – on the image of the system being designed; whose structural and functional characteristics are what the search is aimed at; which, in its turn; determines the overall configuration (organization) of the decision-making process. The evolution of the design image can be presented as a chain of transformations of a sort of «proto-image» into the image to be materialized, viz.: «proto-image» – «fore-image» – «reference image» – «dominant image» – «pre-project-image» – «project image» – «sketch image» (the latter serves as the basis for making device drawings) [2].

To generalize, the study has made it possible to formulate and, as far as possible, to substantiate the hypothesis of the process of design engineering as a poly-dominant decision-making stream, organized and regulated by corresponding strategies and tactics through the main system-forming dyad «image-drawing» (sketch). It is the visual image of the engineering device, materialized and tested in drawings and sketches, which enable the design engineer to make basic decisions at the preliminary stages of the process of engineering activity, as well as at the final stages, when it is ultimately assessed to what degree the device being designed, meets the requirements of the engineering assignment, of current standards, regulations and of various external factors. Such interpretation of design engineering activity appears to be psychological, more realistic than the primarily logical interpretations, which have been prevalent so far: the present interpretation permits us to elucidate, the significant connections and dependencies between the personality and creative activity, externalized in various intermediate and final products [3].

Conclusion. Creativity should become norm of professional work and preparation to it, we should note that each expert should be the creative expert. Certainly, a level of creative activity always there will be different, as in each concrete case creative opportunities of each student and then worker determined by its abilities, endowments, talent. Process of formation of professional creative thinking is continuous during all vital activity.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Костюк Г. С. Проблемы психологического мышления. Вопросы психологии. 1982. №7. С.8-15.
2. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности. М.: Машиностроение, 1983. 136 с.

3. *Моляко В. А.* Стратегии решения новых задач в процессе творческой деятельности. Обдарована дитина. 2002. № 4. С. 33-43.
4. *Моляко В. О.* Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. Практична психологія та соціальна робота. 2004. № 8. С. 1-4.
5. *Бонно Э.* Серьезное творческое мышление. Пер. с англ. Д.Я. Онацкая. Мн.: ООО «Попурри», 2005. 416 с.

REFERENCES

1. *Kostiuk G.S.* (1982) The problems of psychological thinking. Journal of Psychological questions, vol.7, 8-15.
2. *Moliako V.A.* (1983) Psychology of design activity. Moscow: Mashinostroyeniye, 134 p.
3. *Moliako V.A.* (2002) The strategies of solution of the new tasks in the process of creative activity. Journal of Obdarovana dytyna, vol.4, 33-34.
4. *Moliako V.O.* (2004) Psychology of creativity – new paradigm researching of the constructive activity of a person. Journal of Practical psychology and social work, vol. 8, 1-4.
5. *Edward de Bono* (2005) Non-standard thinking. Manual for self-tuition. Moscow: Poppuri, 272 p.

Beresova L. V. The creative strategies of designing activity. The solution of the constructive-technical tasks causes in students' steady interest, as they are interested in novelty, originality of tasks and opportunity to make use of the practical experience. The process of a new technical problems' solution consists of three main cycles: etaloning, designing, approbation (control sketching). A strategy is taken to mean a rather complex psychological formation comprising preparatory, planning and realization acts, which are related to the fulfilment of the individual's, potentialities in the concrete situation of creative activity. The evolvement of the strategy of a concrete process of creative activity as well as the entire psychological structure of this process, are seen as involving a rather intricate blend of three main cycles: the examination of the engineering problem, project (hypothesis) formation and the making of a preliminary decision (approbation). Tasks, questions and practical tasks is an effective didactic way, which makes active creative activity of the person. The creative thinking carried out at the decision of creative tasks is considered. Creativity should become norm of professional work and preparation to it, we should note that each expert should be the creative expert. Certainly, a level of creative activity always there will be different, as in each concrete case creative opportunities of each student and then worker determined by its abilities, endowments, talent. Process of formation of professional creative thinking is continuous during all vital activity.

Keywords: creativity, strategies, creative task, solution, engineering activity, creative thinking.

Отримано 3.10.2019

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ

Біла І. М. Психолого-педагогічна модель технології розвитку творчого мислення. Результатом освіти сьогодні визнаються не знання, а компетентності, пізнавальні та практичні вміння, що відображають готовність людини активно і творчо використовувати отриману освіту для розв'язання особистісно і соціально значимих практичних задач, ефективному досягненню життєвих цілей. Запорукою цього є розвиток творчого мислення суб'єкта у найефективніший спосіб, побудова психолого-педагогічної моделі технології його розвитку, яка включає умови, чинники та засоби. Умови активізації творчого мислення передбачають наявність естетичного, розвивального середовища, що забезпечує розвиток чуттєвого досвіду, перцептивних дій, творчої спостережливості; позитивний психологічний клімат, емоційну підтримку, відсутність надмірної вимогливості, критики, заохочення творчої поведінки; наявність зразка творчої поведінки, креативного взірця; діалогічної форми спілкування, партнерських взаємостосунків «дорослий-дитина»; дотримання принципу індивідуального, особистісно-зорієнтованого підходу. Важливо враховувати і чинники становлення мислетворчості, а саме: необхідність розвитку творчого сприймання, спостережливості, дослідницьких дій, навичок постановки запитань та дій експериментування, оволодіння стратегіальними діями мислення, активізації інтуїції, вміння рефлексувати, переосмислювати досвід своєї діяльності, оновлювати своє мислення, збереження творчого, енергетичного потенціалу особистості. Ефективними засобами розвитку творчого мислення є: творчі, практичні задачі, схеми-алгоритми, приклади, зразки, орієнтири, інструкції та підказки. Психолого-педагогічна модель технології розвитку творчого мислення, яка визначає умови, засоби ефективного розвитку творчої мисленнєвої діяльності та чинники становлення творчих мисленнєвих дій забезпечує ефективну організацію освітнього процесу, у якому особистість має всі можливості не лише для розвитку творчого мислення, творчого потенціалу, а й загалом для самореалізації та саморозвитку.

Ключові слова: творче мислення, психолого-педагогічна модель, технологія розвитку, умови активізації творчого мислення, засоби розвитку творчого мислення, чинники становлення мислетворчості.

Біла І. Н. Психолого-педагогическая модель технологии развития творческого мышления. Результатом образования сегодня являются не знания, а компетентности, познавательные и практические умения, которые отражают готовность человека активно и творчески использовать полученное образование для решения личностно и социально значимых практических задач, эффективному достижению жизненных целей. залогом этого является развитие творческого мышления субъекта наиболее эффективным способом, построение психолого-педагогической модели технологии его развития, которая включает условия, факторы и средства. Условия активизации творческого мышления предусматривают наличие эстетической, развивающей среды, которая обеспечивает развитие чувственного опыта, перцептивных действий, творческой наблюдательности; положительный психологический климат, эмоциональную поддержку, отсутствие чрезмерной требовательности, критики, поощрения творческого поведения; наличие образцов творческого поведения, креативного образца; диалогической формы общения, партнерских взаимоотношений «взрослый-ребенок»; соблюдение принципа индивидуального, личностно-ориентированного подхода. Важно учитывать и факторы становления мыслетворчества, а именно: необходимость развития творческого восприятия, наблюдательности, исследова-

тельських дій, навчальних постановок питань і дій експериментування, оволодіння стратегічними діями мислення, активізації інтуїції, вміння рефлексивувати, переосмислювати досвід своєї діяльності, оновлювати своє мислення, збереження творчого, енергетичного потенціалу особистості. Ефективними засобами розвитку творчого мислення є: творчі, практичні завдання, схеми-алгоритми, приклади, зразки, орієнтири, інструкції і підказки. Психолого-педагогічна модель технології розвитку творчого мислення, яка визначає умови, засоби ефективного розвитку творчої мислительної діяльності і фактори становлення творчих мислительних дій, забезпечує ефективну організацію освітнього процесу, в якому особистість має всі можливості не тільки для розвитку творчого мислення, творчого потенціалу, але і для самореалізації і саморозвитку загалом.

Ключові слова: творче мислення, психолого-педагогічна модель, технологія розвитку, умови активізації творчого мислення, засоби розвитку творчого мислення, фактори становлення мислительства.

Постановка проблеми. У прогресі людства величезна роль належить творчій та інтелектуальній еліті, яка виробляє велику частину творчого продукту. У сучасному світі перш за все потрібне мислення, інтелект для розв'язання складних, професійних завдань, а також для навчання. Саме від нього найбільше залежать професійні досягнення, рівень освіти і доходи. Інтелект, мислення, творчі здібності стають сьогодні основним фактором, які визначають успіх індивіда, держави.

На сучасному етапі розвитку суспільства соціальне замовлення змінилось: традиційна характеристика якості освіти як певного рівня отриманих знань змінюється орієнтацією на інший результат – компетентність в різних сферах життєдіяльності. Результатом освіти визнаються не знання, а компетентності, пізнавальні та практичні вміння, що відображають здібність (готовність) людини активно і творчо використовувати отриману освіту для розв'язання особистісно і соціально значимих практичних завдань, ефективного досягнення життєвих цілей. Розгортання інтелектуального потенціалу поступово стає все менш стихійним і все більш керованим. Розвиток інтелекту і креативності поступово зсувається з позицій стихійного процесу у бік технологій.

Зауважимо, що хвиля технологій, спрямованих на підвищення інтелектуальних можливостей людини, піднялась ще з середини ХХ століття в результаті усвідомлення важливості інтелекту в сучасному світі. ХХ століття позначилось розквітом цифрової грамотності, технологічних досягнень, мультикультурних суспільств, мобільності людей, глобальних комунікацій, соціальних мереж, інновацій, творчості та відкритості. Початок технологічних перетворень почався під керівництвом Дж. Гілфорда і згодом провідні країни світу (США, ЄС) перейшли до інтенсивної державної стратегії, спрямованої на виявлення обдарованих дітей на підставі їх потенційних можливостей та на їх розвиток з урахуванням індивідуальних особливостей та здібностей. Іntenсивно розвивалися та впроваджувалися освітні технології (ТРВЗ, КАРУС, АРВЗ, 6 шлях мислення та ін.), які мали на меті формування вміння мислити.

Завданням даної розвідки є аналіз закономірностей розвитку творчого мислення в сучасних умовах та побудова психолого-педагогічної моделі технології його розвитку.

Зазначимо, що мислення – це така форма пізнання, яка вимагає від людини найбільшої творчої активності. У мисленні динамічно моделюється не лише те, що є в наявній ситуації, але й те, що було у минулому. У мисленні зароджується модель майбутнього, з мисленням пов'язана специфічна здібність людини творити нове, породжувати його, перетворюючи при цьому старе. Творче мислення за своєю природою є пошуковою діяльністю, з допомогою якої людина розкриває сутність існуючого. Творче мислення – мислення, пов'язане зі створенням або відкриттям принципово нового суб'єктивного знання, з генерацією власних оригінальних ідей.

Аналіз наукових здобутків. Мислення є предметом дослідження багатьох наук: філософії, соціології, логіки, фізіології, кібернетики, психології, педагогіки та психології, зокрема. Так, дослідження творчого мислення в зарубіжній психології проводилося відомими психологічними школами і течіями, серед яких варто виділити Вюрцбургську школу (О. Зельц, О. Кольпе, К. Марбе); гештальтпсихологію (М. Вертгеймер, К. Дункер, В. Келер, К. Кофка, Н. Майєр, Л. Секей); теорії бісоціацій мислення і біхевіоризм (У. Торндайк, Д. Уотсон, С. Холл); психоаналіз (З. Фрейд, К. Юнг) тощо.

Активні дослідження творчого мислення у вітчизняній психології здійснювалися С. Л. Рубінштейном, Л. І. Анциферовою, А. В. Брушлінським, Г. С. Костюком, О. М. Матюшкіним, В. О. Моляко, М. Л. Смульсон. За їхніми даними, мислення виникає із проблемної ситуації і спрямоване на її розв'язання. Г. С. Альтшуллер, Г. Я. Буш, Д. Б. Богоявленська, А. В. Брушлінський, М. Вертгеймер, Дж. Гідфорд, В. М. Дружінін, К. Дункер, А. Ф. Есаулов, Н. О. Менчинська, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьов, О. О. Тихомиров описували мислення як продуктивний прояв психічної діяльності та вивчали механізми і основні особливості креативного мислення. Вони стверджували, що в процесі знаходження чогось нового, де ступінь продуктивності і результативності залежить від умов, потреб та пошукового ставлення людини до навколишньої дійсності мислення завжди творче.

Виклад основного матеріалу. На думку вчених, мислення включає різноманітні характеристики. Так, наприклад, І. Я. Лернер стверджував, що в основі творчого мислення суб'єкта лежить: самостійне перенесення знань і умінь у нову ситуацію; бачення нових проблем у знайомих, стандартних умовах; бачення нової функції знайомого об'єкта; бачення структури об'єкта, що підлягає вивченню, тобто швидке, часом миттєве охоплення частин, елементів об'єкта в їхньому співвідношенні один з одним; уміння бачити альтернативу вирішення, альтернативу підходу у пошуку; уміння комбінувати способи вирішення проблеми в новий спосіб і уміння створювати оригінальний спосіб вирішення [7]. В. А. Крутецький до структури творчого мислення включав здатність до удосконалювання процесу логічних міркувань і системи відповідних дій, здатність мислити згорнутими структурами; гнучкість

розумових процесів у діяльності; здатність до швидкої і вільної перебудови спрямованості розумового процесу, переключення з прямого на зворотний хід думки; прагнення до ясності, простоти, економічності та раціональності вирішення і т.п. [6]. Дж. Гілфорд виділяв важливі складові, здібності креативності: швидкість думки – кількість ідей, що виникають в одиницю часу; гнучкість думки – здатність переключатися з однієї ідеї на іншу; оригінальність – здатність робити ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих поглядів; допитливість – чутливість до проблем у навколишньому світі; здатність до розробки гіпотези; ірреальність – логічна незалежність реакції від стимулу; фантастичність – повна відірваність відповіді від реальності при наявності логічного зв'язку між стимулом і реакцією; здатність вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу; здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі тощо [14].

Згідно досліджень В. О. Моляко, в основі творчого мислення лежить стратегіальна організація, що передбачає мисленнєві дії комбінування, аналогії, реконструювання, універсальність або випадкові підставки, тобто основні стратегії, якими можна охарактеризувати творчу діяльність. Вектор розвитку творчого мислення спрямований від матеріалізації задуму, розробленого іншими, до самостійної постановки проблеми; від ситуативного застосування певних засобів конструкторської діяльності до стратегіальної організації мислення; від суб'єктивної новизни до об'єктивної. Дієвим засобом розвитку творчого мислення, на думку В. О. Моляко, є технологія КАРУС, як набір (послідовність, система) освітніх впливів на людину, що забезпечують формування у неї знань, умінь та навичок творчого мислення [11].

Будь яка технологія в освіті – це технологія управління освітньою діяльністю шляхом психолого-педагогічного впливу. Діяльнісний підхід та принципи творчої активності є необхідною методологічною основою технології розвитку творчої діяльності. При цьому стрижнем технології навчальної діяльності є система психолого-педагогічних впливів, а способи їх використання в освітньому процесі становлять спосіб управління освітньою діяльністю. Центральну роль у ньому, на думку вчених (Г. О. Балл, В. В. Давидов, А. Ф. Есаулов, Г. С. Костюк, Ю. І. Машбиць, В. О. Моляко, О. М. Леонт'єв, Я. О. Пономар'єв, С. Л. Рубінштейн та ін.) відіграють навчальні, творчі задачі [8, С. 112-126]. Задачі, в процесі самостійного розв'язування яких у суб'єкта накопичується досвід самостійного пошуку, формуються психічні структури, необхідні для успішної адаптації, ефективної діяльності. Саме вони є основною формою передачі досвіду молодому поколінню, його соціалізації та розвитку творчого мислення.

В. В. Давидов, висловлюючи подібну думку, стверджував, що для характеристики освітньої технології істотне значення має система навчальних задач, спрямованих на засвоєння узагальненого способу розв'язання задач певного типу. Плідність цього підходу В. В. Давидов обґрунтував, посилаючись на відоме положення Л. С. Виготського про зону найближчого розвитку [2].

Не виключенням є використання задачі як ефективного засобу розвитку творчого мислення й у нашому випадку, технологічного підходу. Задачі творчі, практичні виступають основним засобом розвитку творчого мислення, а у ролі допоміжних засобів виступають: схеми, алгоритми, приклади, зразки, орієнтири, інструкції та підказки (див. рис. 1). Способи допомоги у розв'язуванні задач, за переконанням Г.С.Костюка, мають поступово змінюватись, починаючи з детальних, конкретних й закінчуючи все більш узагальненими. Чим більш узагальнені підказки виявляються достатніми для успішного розв'язування нових задач, тим вищий ступінь самостійності мислення виявляється у суб'єкта [5, С. 364].

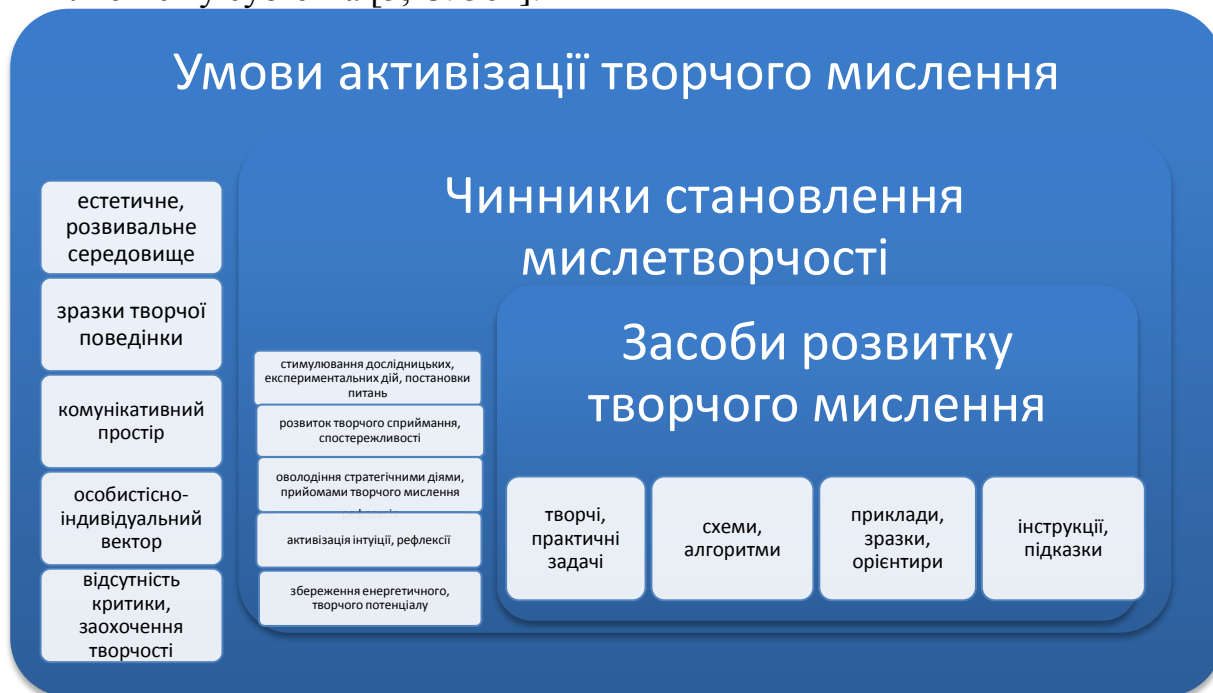


Рис 1. Психолого-педагогічна модель технології розвитку творчого мислення

Всі засоби розвитку творчого мислення можуть стати ефективними лише за сприятливих умов. У технологічному процесі управління творчою діяльністю вирішальною умовою є наявність естетичного, розвивального середовища, яке сприяє активізації мислення, розвитку чуттєвого досвіду, перцептивних дій, творчої спостережливості, служить умовою естетизації творчої діяльності. Більшість дослідників схиляється до думки, що творче мислення, креативність за допомогою спеціально організованих занять та створення збагаченого середовища може бути активізовано та покращено (Е. Де Боно, Е. Торренс, Дж. Рензулі, Р. Стернберг, К. Роджерс). Естетичне, розвивальне середовище, за переконанням В. О. Моляко, є важливим підґрунтям для розквіту смаку, досвіду естетичного сприймання та творчої мисленевої діяльності.

При цьому не менш важливим, аніж фактор естетичного, розвивального потенцій середовища, в якому знаходиться суб'єкт, є фактор позитивного психологічного клімату впродовж онтогенезу розвитку творчого мислення і, у першу чергу, емоційної складової середовища сімейного простору, особли-

востей сімейного оточення, що сприяє розвитку творчих здібностей, творчого мислення дитини, особливо на перших етапах їх становлення. До складових сприятливого емоційного середовища належить, зокрема: незначний зовнішній контроль за поведінкою, відсутність надмірної вимогливості, присутність творчих наставників та заохочення нестереотипної поведінки. Відомо, що середовище, в якому творчість, творче мислення може актуалізуватись, має високий ступінь невизначеності та варіативності. Невизначеність стимулює пошук власних орієнтирів, а не прийняття готових; варіативність забезпечує можливість їх знаходження. Формуванню креативності, на думку вчених, в найбільшій мірі сприяє: дозвіл емоційного самовираження, сприяння підвищенню самооцінки, зменшення кількості вимог та заборон [13, С. 539].

Підтвердженням цьому служать результати проведення «середовищної» дослідницької програми під керівництвом В. М. Дружиніна, де було з'ясовано, що саме від сімейного середовища залежить розвиток творчих здібностей (здібності до розумової творчості), невербального інтелекту та парціальних здібностей (пам'яті, уваги, сенсомоторики). Доведено, що величина генетичної зумовленості більшості особистісних якостей (виключаючи темперамент) значно нища від показників наслідуваності загальним та спеціальним здібностям, а рівень розвитку вербальної та невербальної креативності (загальної творчої здібності) залежить від широти кола спілкування та переважання демократичного стилю спілкування [3, С. 135].

Підкреслимо, що сімейна взаємодія, «психічна стимуляція», яка відбувається при спілкуванні та сумісній діяльності дитини і дорослих є вирішальним середовищним фактором розвитку розуму дітей. Результати проведеного В. М. Дружиніним дослідження засвідчили те, що ті, хто отримував емоційну підтримку експериментатора краще розв'язують тестові завдання, а наявність чи відсутність контролю за поведінкою суб'єкта значно не впливає на результат вимірювання їх інтелекту. Тобто не когнітивно-поведінковий контроль, а емоційна підтримка, створення певної емоційної обстановки значно впливає на результат розумової діяльності дитини. При відсутності контролю поведінки та емоційної підтримки розумні діти починають боятися невдачі. Навпаки, при високому контролі за поведінкою та емоційній підтримці (домінуюча гіперпротекція) у низькоінтелектуальних дітей розвивається мотивація успіху. При збереженні емоційної підтримки та відсутності жорсткого контролю зі сторони дорослого підвищується інтелектуальна продуктивність [4, С. 150]. Все це відповідає уявленням Л. С. Виготського про «зону наблизчого розвитку»: будь-яке підтримуюче втручання дорослого покращує результат. Загалом вплив спілкування на психічний розвиток дитини, зі слів М. І. Лісіної, відбувається завдяки: 1) сприятливим «об'єктивним» якостям дорослого, які поєднуються з його властивостями як суб'єкта спілкування; 2) збагаченню дорослими досвіду дітей; 3) прямої постановки дорослими задач, які потребують від дитини оволодіння новими знаннями, вміннями та здібностями; 4) на основі підкріплюючої дії думок та оцінок дорослого;

5) можливості для дитини черпати у спілкуванні зразки дій та вчинків дорослих; 6) сприятливих умов для розкриття дітьми свого творчого, самобутнього начала [12, С. 30].

Подібні висновки було зроблено й у ході Луїсвільського лонгітюдного дослідження (близьнюкового), де було встановлено, що починаючи з двох років збільшуються кореляції інтелекту з характеристикою сімейного середовища (з освітою батьків, їх соціально-економічним статусом, з когнітивними і особистісними особливостями матері, з групою характеристик, названих «адекватність середовища», які включають відповідне ставлення до дитини, фізичний догляд, наявність зручного місця для гри тощо), тобто варіативність когнітивних характеристик, за даними цього дослідження, визначається у першу чергу, внутрішньосімейним середовищем (Matheny et al., 1981). [13, С. 425].

В цьому контексті варто згадати й Альберта Бандуру, який у результаті проведення експерименту «Уроки клоуна Бобо», ясно показав роль навчання через спостереження. Він довів, що діти (дорослі) багато чому вчаться, спостерігаючи за поведінкою інших і це може бути позитивним явищем. Так, наприклад, мексиканська мильна опера, герої якої захоплювались книгами, а потім просили глядачів записатися в читацький гурток, підвищила рівень начитаності в усій країні. Відкриття зроблене А.Бандурою стало екстраординарною зброєю масового навчання та ще раз підтвердило ідею соціальної ситуації розвитку [9, С. 275].

За даними Н. М. Гнатко (1994), на початкових етапах шахматисти, наприклад, наслідують безособистісним, загальним нормам гри, потім відбувається імітація стилю якогось відомого шахматиста, після чого формується власна індивідуальність гравця. Характеристики наставника та його поведінки, сприяють прояву креативного потенціалу суб'єкта, зокрема: підтримка у вигляді зворотного зв'язку, обговорення задачі, проблеми, справедливості і професіоналізм (компетентність, надійність, відповідальність), орієнтованість на розвиток і зміни у сукупності з орієнтацією на позитивні взаємовідносини (повага і спілкування) [4; 10].

Протягом онтогенезу, у сумісній творчій діяльності, реалізуючи закладений потенціал, індивід прагне наслідувати значущому дорослому, як креативному взірцю, що є передумовою формування його здібностей, творчості. Потрапляючи у нову ситуацію, він репродукує готовий спосіб дії, повторює його за креативним авторитетом заради досягнення бажаного результату. Згодом наслідування стає творчим, індивід проявляє елементи новизни та самодіяльності, знайомиться з різними варіантами здійснення інноваційної діяльності, визначає свої переваги відповідно до власних нахилів та вмінь без внесення істотних змін.

Це демонструє аксіоматичність тези Л. С. Виготського про те, що всі вищі психічні функції людини першочергово формуються як зовнішні, тобто такі, в реалізації яких бере участь не один, а мінімум два суб'єкта. І лише поступово вони стають внутрішніми, перетворюються з «інтерпсихічних» в «інтрапсихічні». Розробка поглядів Л. С. Виготського призвела до створення оригінальної

концепції розвитку, в рамках якої розвиток індивіда розуміється як процес присвоєння суспільно-історичного досвіду, накопиченого попередніми поколіннями людства (О. М. Запорожець, О. М. Леонтьєв, Д. Б. Ельконін) [9, С. 17].

Вирішальну роль спілкування, наслідування в загальному психічному розвитку індивіда доводять, на думку М. І. Лісіної, три групи фактів, зокрема: 1) вивчення дітей-«Мауглі» (у дітей, які виростили в ізоляції від суспільства спостерігається глибокий та незворотній недорозвиток), 2) дослідження природи та причин госпіталізму (відхилення, що пов'язані з відсутністю материнського догляду, зокрема у дітей, що виховуються у дитячих будинках) і 3) прямий вияв впливу спілкування на психічний розвиток у формувальних експериментах [12, С. 25].

У технологічному підході розвитку творчості основною є діалогічна форма спілкування, яка передбачає обговорення процесу розв'язання задач й забезпечує можливість вчитися в інших, усвідомлювати як власні відкриття, так і відкриття інших. Численні експерименти, початок яким покладено ще роботами В. М. Бехтерева, показали, що навчання в процесі спільного розв'язування творчих завдань призводить до підвищення його ефективності. В умовах спілкування швидше включається механізм апперцепції, що підвищує ефективність сприймання, мислення. Колективні форми роботи сприяють також розвитку мотиваційного компонента творчої діяльності, моральних якостей та комунікативних умінь, що забезпечують формування життєвої компетентності, розвитку творчого мислення.

В організації творчої діяльності слід враховувати й принцип об'єктивності, науковості та доступності, тобто розкриття психічних особливостей розвитку суб'єкта в його власних закономірностях, за законами розвитку та змісту психіки на цьому віковому етапі. Орієнтиром у доборі адекватних засобів розвивального, освітнього впливів на особистість є її вік та індивідуальний життєвий досвід. Це визначає зміну акцентів з аналізу типового для більшості суб'єктів певного віку на пошук індивідуального, особливого, неповторного. Принцип індивідуального та особистісно-зорієнтованого підходу передбачає комплекс форм, методів, прийомів, засобів, які культивують у суб'єкта його сутнісні сили, індивідуальну своєрідність та неповторність, активізують самоактивність, формують механізми саморозвитку. Важливо індивідуально використовувати допоміжні засоби, враховувати різноманітні чинники.

Слід зауважити, що до факторів, здатних згубити мислетворчість відносять: очікування оцінки діяльності – фокусування уваги на тому, як мисленнєва діяльність буде оцінена; знаходження під зовнішнім спостереженням під час роботи; фокусування уваги на зовнішній винагороді; змагання; нав'язування цілей діяльності; обмеження вибору варіантів у виконанні завдання; атмосфера фокусування на зовнішніх стимулах; жорсткі часові рамки. Суттєвою перешкодою для розвитку творчого потенціалу людини виступає її власний досвід. Разом з тим вміння рефлексувати, переосмислювати досвід своєї діяльності, оновлювати своє мислення, систему ціннісних орієнтацій виступає однією з головних передумов для подальшого саморозвитку людини.

В умовах технологічного підходу вирішальним чинником становлення мислетворчості є заохочення дослідницької, пізнавальної активності, розвиток навичок експериментування, як здатності свідомо і цілеспрямовано створювати умови, в яких предмети найбільше виявляють свою приховану в звичайних ситуаціях сутність – тобто спроможність в умовах очевидного бачити неймовірне. Експериментування, як тип поведінки базується на пошуковій активності й спрямований на вивчення об'єкта чи розв'язання нетипової (проблемної) ситуації, забезпечує розвиток творчого сприймання і як наслідок – творче мислення.

Окрім інтенсивної пошукової мотивації, пізнавальної, дослідницької активності важливим є розвиток чуттєвості до побічних утворень, що виникають у розумовому процесі. Відомо, що активаційні процеси готують розв'язання на неусвідомленому рівні, використовуючи минулий досвід суб'єкта і інформацію, отриману ним у ході розв'язування задачі та після неуспішних спроб її вирішення. Тобто існує взаємозв'язок і взаємовплив усвідомленого та неусвідомленого на різних етапах пізнавальної діяльності суб'єкта, які функціонуючи, змінюються під впливом один одного, взаємозбагачуються і, в кінцевому результаті, забезпечують знаходження суб'єктом творчого розв'язку. До цієї парадигми відносяться різні теорії інсайту як важливого феномену і механізму здійснення наукового відкриття (Г. Гельмгольц, Ж. Пуанкаре та інш.), що передбачає поділ мисленнєвого процесу на три послідовних фази: 1) свідомого пошуку розв'язання задачі; 2) інсайта як інтуїтивного, неочікуваного розв'язку; 3) усвідомлення розв'язку і його формалізації.

На думку Я. О. Пономарьова, когнітивна система в кожний момент перебуває у стані, коли їй більш доступно або логічне, або інтуїтивне знання. Людина ніби знаходиться між станом коли вона знає куди йти, і йде в цей бік, і станом, коли вона не знає і чекає, що інтуїція повідомить їй, де знаходиться інтелектуальний скарб. [13, С. 26]. Саме тому важливим чинником у технологічному процесі розвитку творчого мислення є активізація інтуїтивних процесів, розвиток спостережливості, творчого сприймання, швидкого (інтуїтивного) мислення.

Необхідним етапом технологічного процесу розвитку творчого мислення є вправлення в оволодінні стратегіями мисленнєвої діяльності, що являють собою схильність до переважного застосування однотипних мисленнєвих дій, прийомів, прояв основних мисленнєвих операцій та способів розв'язування завдань діяльності тощо. Мисленнєві стратегії визначають, організовують і реалізують увесь творчий процес. Переважаючі мисленнєві дії (аналогізування, комбінування, реконструювання) детермінують дії суб'єкта з підготовки, планування та реалізації задуму, організовують потік мисленнєвого пошуку і, маючи конкретні спрямування – пошук аналогів, комбінування, реконструювання, визначають характер трансформації прообразів в образи-проекти, образи-розв'язання, а також специфіку творчості в конкретній сфері людської діяльності. Цілеспрямоване тренування мисленнєвих дій пошуку аналогів, комбінування, реконс-

труювання надають мисленню творчого забарвлення, підносять його до високого рівня.

Організуючи колективну, творчу діяльність важливо також пам'ятати про необхідність зберігати енергетичний, творчий потенціал та раціонально його розподіляти і витратити.

Висновки та перспективи дослідження. В цілому психолого-педагогічна модель технології розвитку творчого мислення, яка визначає умови, засоби ефективного розвитку творчої мисленнєвої діяльності та чинники становлення творчих мисленнєвих дій забезпечує ефективну організацію освітнього процесу, у якому особистість має всі можливості не лише для розвитку творчого мислення, творчого потенціалу, а й загалом для самореалізації та саморозвитку.

Перспективами нашого дослідження є проведення емпіричного дослідження особливостей розвитку творчого мислення студентів згідно побудованої моделі та здійснення аналізу його динаміки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
2. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. – М., 1996, М.: ИНТОР, 1996, – 544 с.
3. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей / В.Н.Дружинин. – СПб.: Издательство “Питер”, 2000. – 368 с.
4. *Дружинин В. Н.* Психология семьи / В. Н. Дружинин. – М.: “КСП”, 1996, – 160 с.
5. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк; за ред. Л. М. Проколієнко. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
6. *Крутецкий В. А.* Психология математических способностей школьников / В.А.Крутецкий. – М.: Просвещение, 1968. – 431с.
7. *Лернер І. Я.* Розвиток мислення учнів у процесі навчання історії. Посібник для вчителя. – М., 1982. – 191с.
8. *Машбиць Ю. І.* Начальна технологія (психологічний аналіз) // Психологічні механізми і технологія навчання: вибрані статті. – К.: Інтерсервіс, 2019. – С.112-126.
9. *Медіна Джон* Правила розвитку мозку дитини / Джон Медіна. – К.: Наш формат. 2015. – 320 с.
10. *Мешкова Н. В.* Современные зарубежные исследования креативности: социально-психологический аспект // Социальная психология и общество. – 2015, Т.6, №2. – С.8-21.
11. *Моляко В. А.* Творческая конструкторология (пролегомены) / В.А.Моляко. – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.
12. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения / М.И.Лисина // Науч.-исслед. Ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
13. *Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / Под ред. Д.В. Ушакова.* – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2001. – 736 с.
14. *Guilford J. P.* The Nature of Human Intelligence. J. P. Guilford. McGraw-Hill, New York, 1967. xiv + 538p., illus.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Bogojavlenskaja D. B.* Psihologija tvorcheskikh sposobnostej : ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / D. B. Bogojavlenskaja. – М. : Akademija, 2002. – 320 s.
2. *Davydov V. V.* Teorija razvivajushhego obuchenija. – М., 1996М.: INTOR, 1996, – 544 s.

3. *Druzhinin V.N.* Psihologija obshhih sposobnostej / V.N.Druzhinin. – SPb.: Izdatel'stvo "Piter", 2000. – 368 s.
4. *Druzhinin V. N.* Psihologija sem'i / V.N.Druzhinin. – M.: "KSP", 1996, – 160 s.
5. *Kostjuk G. S.* Navchal'no-vihovnij proces i psihichnij rozvitok osobistosti / G. S. Kostjuk; za red. L. M. Prokolenko. – K.: Rad. shkola, 1989. – 608 s.
6. *Kruteckij V.A.* Psihologija matematicheskikh sposobnostej shkol'nikov / V.A.Kruteckij. – M.: Prosveshhenie, 1968. – 431s.
7. *Lerner I. Ja.* Rozvitok mislennja uchniv u procesi navchannja istorii. Posibnik dlja vchitelja. – M., 1982. – 191s.
8. *Mashbic' Ju. I.* Nachal'na tehnologija (psihologichnij analiz) // Psihologichni mehanizmi i tehnologija navchannja: vibrani statti. – K.: Interservis, 2019. – S.112-126.
9. *Medina Dzhon* Pravila rozvitku mozku ditini / Dzhon Medina. – K.: Nash format. 2015. – 320 s.
10. *Meshkova N. V.* Sovremennye zarubezhnye issledovanija kreativnosti: social'no-psihologicheskij aspekt // Social'naja psihologija i obshhestvo. – 2015, T.6, №2. – S.8-21.
11. *Moljako V. A.* Tvorcheskaja konstruktologija (prolegomeny) / V.A.Moljako. – K.: Osvita Ukraini, 2007. – 388 s.
12. *Lisina M. I.* Problemi ontogeneza obshhenija / M.I.Lisina // Nauch.-issled. In-t obshhej i pedagogicheskij psihologii Akad. ped. nauk SSSR. – M.: Pedagogika, 1986. – 144 s.
13. Tvorchestvo: ot biologicheskikhosnovanij k social'nym i kul'turnym fenomenam / Pod red. D.V. Ushakova. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2001. – 736 s.
14. *Guilford J. P.* The Nature of Human Intelligence. J. P. Guilford. McGraw-Hill, New York, 1967. xiv + 538p., illus.

Bila I. M. Psychological and pedagogical model of creative thinking development technology. It is not the knowledge that is recognized as the result of education today, but the competencies, cognitive and practical skills that reflect a person's willingness to use actively and creatively the received education for solving personally and socially significant practical problems as well as for effective achievement of life goals. The key to this is the development of the subject's creative thinking in the most effective way, the construction of a psychological and pedagogical model of its development technology, including conditions, factors and means. The conditions for the activation of creative thinking stipulate an aesthetic, developing environment that provides the development of sensory experience, perceptual actions, creative observation; positive psychological climate, emotional support, lack of excessive demands, criticism, encouragement of creative behaviour; the presence of a pattern of creative behaviour, a creative example; dialogic form of communication; compliance with the principle of an individual, personality-oriented approach. It is important to take into account the factors of the development of thinking creativity, namely: the need to develop creative perception, observation, research actions, skills in posing questions and experimenting, mastering strategic thinking actions, activating intuition, the ability to reflect, rethink the experience of one's activity, updating one's thinking, preserving of a person's creative and energy potential. The efficient means of developing creative thinking are creative, practical tasks, flowcharts, examples, samples, guidelines, instructions and tips. The psychological and pedagogical model of technology for the development of creative thinking determines the conditions, means for the effective development of creative thinking and the factors in the formation of creative thinking, provides an effective organization of the educational process in which a person has all the possibilities not only for the development of creative thinking, creativity, but also for self-realization and self-development.

Key words: creative thinking, psychological and pedagogical model, development technology, conditions for creative thinking activation, means of creative thinking developing, factors of thinking creativity formation.

Отримано 20.11.2019

ФЕНОМЕН ТВОРЧОЇ УЯВИ В ЕПІСТЕМОЛОГІЧНІЙ ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ (ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ПРОЧИТАННЯ)

Боровицька І. М. Феномен творчої уяви в епістемологічній психології творчості (філософсько-психологічне прочитання). Пропонуються історико-філософський та психологічний ракурси бачення проблеми творчої сутності уяви. Запропоноване дослідження намагається показати її активну дієву специфіку, коли вона претендуватиме на свою актуалізацію як структурно-функціональна компонента творчомисленнєвої діяльності суб'єкта. Синтез філософського та психологічного підходів бачитиметься універсальним, адже зважатимемо як на всезагальну, так і конкретну специфіку уяви, у зв'язку з чим її розуміння як функціональної і діяльнісної активніше сприятиме дослідженню потенційних можливостей суб'єкта у пошуках ним нового.

Ключові слова: творча уява, творчість, пізнання, філософсько-психологічний підхід, епістемологічна психологія творчості.

Боровицкая Е. Н. Феномен творческого воображения в эпистемологической психологии творчества (философско-психологическое прочтение). Предлагаются историко-философский и психологический ракурсы видения проблемы творческой сущности воображения. Предлагаемое исследование пытается показать его активную действенную специфику, претендующего на свою актуализацию как структурно-функциональная компонента творчески мыслительной деятельности субъекта. Синтез философского и психологического подходов видится универсальным, учитывая как всеобщую, так и конкретную специфику воображения, в связи с чем тогда его понимание как функционального и деятельностного сможет активнее способствовать исследованию потенциальных возможностей субъекта в поисках им нового.

Ключевые слова: творческое воображение, творчество, познание, философско-психологический подход, эпистемологическая психология творчества.

Постановка проблеми. Сьогодні у дослідницьких пошуках єдиної як універсальної теорії психології творчості наріжним каменем, на наш погляд, повинна постати проблема уяви як одна з її фундаментальних проблем. Про її актуальність та інтердисциплінарну сутність наполегливо нагадували нам ще наприкінці минулого сторіччя, зазначаючи, що існує, як мінімум, два традиційні аспекти бачення проблеми уяви: філософський і психологічний.

Творчу уяву розумітимемо як пізнавальний процес реконструювання дійсності, з допомогою створення нових образів, проте детермінованих минулим досвідом, тобто, на основі колишніх образів як вражень, переживань, в процесі сприймання, мислення, уявлень. Отже, сутність творчої уяви полягає у перетворенні. Таким чином, поняття творчої уяви бачитиметься відносно автономним: з одного боку, уява не розглядається як самостійний психічний процес, оскільки новостворені образи, завжди детерміновані минулим в процесі сприймання, мислення, уявлень, з іншого – дослідження структурно-функціональних особливостей різноманітних форм та механізмів пізнавального як творчомисленнєвого процесу складатиме предмет окремої царини психології творчості, а саме – епістемологічної.

Ігноруючи спроби дослідження невирішених фундаментальних проблем *психології творчості*, завжди спіткатимуть неабиякі труднощі саме у розвідках її окремих тем, здавалося б, попервах ніяк не дотичних до її фундаментального спектру. Сьогодні психологічній науці необхідні дослідження такого кшталту, котрі, на нашу думку, виходитимуть, насамперед, з уявлення про еволюцію пізнавальних процесів. Ось чому наші міркування щодо *психології творчості як епістемологічної* та проблеми актуалізації творчої уяви в структурі пізнання як її фундаментальної проблеми наразі такі актуальні.

Аналіз останніх досліджень. Якщо в контексті філософського аспекту дослідження, то проблема уяви розглядається з історико-філософської, філософсько-методологічної, світоглядної, естетичної та інших точок зору. Отже, філософський підхід налічуватиме і психологічний ракурс розуміння проблеми уяви: уява як акт свідомості і її місце в структурі мислення; пізнавальна функція уяви; творча продуктивна здатність уяви (Ю. М. Бородай, А. В. Брушлинський, Л. С. Виготський, А. Я. Дудецький, Л. С. Коршунова, О. Н. Лук, Р. Г. Натадзе, Е. А. Пармон, Ж. Піаже, Т. Рібо, І. М. Розет, В. А. Роменець, С. Й. Рубінштейн, І. В. Страхів, І. П. Фарман, Л. І. Шрагіна та інші).

Грунтовний історико-філософський аналіз проблеми уяви як структуруючого фактору пізнання і способу створення нового знаходимо у дослідженні І. П. Фарман [11]. Авторка розглядає гносеологічні, психологічні та естетичні проблеми уяви на історико-культурному тлі. В центрі дослідження – розуміння уяви як всезагального акту пізнання, сфера дії якого пронизує практично всю матеріальну і духовну діяльність людини, культуру загалом [11]. І. П. Фарман нагадує нам про фундаментальну та всезагальну характеристики уяви, про уяву як вроджену здатність суб'єкта, котру ми спостерігаємо ще на перших сходинках розвитку культури [11].

Актуальним психологічним дослідженням проблеми уяви бачиться експериментальне дослідження відомого грузинського психолога Р. Г. Натадзе [6]. Вчений експериментально з'ясував чинники актуалізації фіксованої настанови на основі уяви (*чинники актуалізації настановчої уяви*), без сприймання відповідних об'єктів і навіть за умови сприймання протилежного змісту, з'ясувавши низку факторів (*насамперед, вчуватися в уявлюване*), що обумовлюють цю здатність. Отже, автор з'ясовує закономірні чинники, що обумовлюють актуалізацію настанови на основі уявної ситуації, як в умовах впевненості в реальності уявлюваного, так і усвідомлюючи нереальність уявної ситуації, а також в умовах протиставлення уявного ситуації, що реально сприймається [6]. Доволі оригінальною бачиться його окрема розвідка проблеми психологічної основи сценічного перевтілення в аспекті закономірностей настановчої дії уяви, де, згідно з аналізом системи Станіславського та експериментальних даних, робиться спроба довести, що в основі перевтілення – формування настанов зважаючи на уявні сценічні ситуації. Отже, проблему сценічного перевтілення у протилежність відомої дилеми (*справжнє почут-*

тя або імітація) Р. Г. Натадзе трактує як здатність формувати настанову на основі уявної сценічної ситуації [6].

Вважаємо, історико-філософський і психологічний ракурси дослідження творчої сутності уяви намагатимуться показати її активну дієву специфіку, коли вона претендуватиме саме на свою актуалізацію як структурно-функціональна компонента творчо-мисленнєвої діяльності суб'єкта. Оскільки лише синтез підходів бачитиметься універсальним, адже зважатимемо як на всезагальну, так і конкретну специфіку уяви, тоді її розуміння як функціональної і діяльнісної активніше сприятиме дослідженню потенційних можливостей суб'єкта у пошуках ним нового. Отже, тут, безумовно, діяльнісний підхід, котрий і даватиме змогу з'ясувати такі його можливості (К. О. Альбуханова-Славська, Г. С. Батищев, А. В. Брушлинський, В. В. Давидов, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, В. О. Моляко, С. Л. Рубінштейн та інші).

Сьогодні перед нами повинно постати завдання, насамперед, визначення поняття уяви як категоріальної одиниці епістемологічної психології творчості та з'ясування тих специфічних його термінологічних особливостей, що не допускать ніяких відхилень у з'ясуванні тих ознак, що відрізнятимуть його, зокрема, від таких понять, як уявлення, сприймання, мислення та інші. Таке завдання бачиться доволі складним у зв'язку з відсутністю фундаментальних розвідок з цієї проблеми як теоретико-методологічної проблеми наукової психології, насамперед. З'ясовуючи складнощі наукового обґрунтування критеріїв дослідження особливостей поняття уяви, притаманних лише йому, отже, відмінних від особливостей вищезазначених понять, до його розвідок завжди залучатимемо інтердисциплінарне знання.

Такий дослідницький аспект уяви та її відмінність від інших психічних процесів, що актуалізуються в процесі пізнання, розглядали Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн та інші. Вони здійснили дослідження специфічної функції уяви та її евристичного значення, а також ролі ідей в процесі пізнання і творчості та інші, що бачиться значущим у розвідках проблеми уяви та її ролі у пізнанні. Зокрема, у цьому напрямі актуальним є досвід і багатьох зарубіжних дослідників (Ж. Берні, Л. Дюга, Т. Ельзенганза, Ф. Ю. Левінсона-Лессинга, Ж. Піаже, Т. Рібо, Ж. Тіссо та інших). Такий досвід, безумовно, даватиме змогу не лише узагальнювати дослідницькі результати з психології творчості, але й сприяти активним розвідкам її фундаментальних проблем.

Таким чином, щоб усвідомити затребуваність проблеми розуміння психології творчості як епістемологічної, необхідно все дедалі глибше занурюватися в її центральну проблематику, питанням котрої і поставатиме питання конструювання нового.

Мета дослідження. У нашому контексті – контексті епістемологічної психології творчості – постає вивчення феномена уяви як актуалізованої функціональної сутності в структурі творчо-мисленнєвого процесу.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні переконливе обґрунтування всезагальної специфіки уяви, інтенсивності її прояву у найрізноманітніших

царинах матеріальної і духовної діяльності, спрямованої на творчість, сприятиме лише зростанню наукової зацікавленості цією проблематикою. Зовсім не випадково пропонуються історико-філософський та психологічний екскурси дослідження феномена творчої уяви. Оскільки, як зазначалося вище, саме синтез філософського та психологічного підходів бачитиметься універсальним.

Філософська інтерпретація проблеми уяви актуалізувалася в дискусіях щодо співвідношення чуттєвого і раціонального пізнання. Ця дискусія своїми витокami сягає ще давньої індійської філософії, де намагалися не протиставляти ці види пізнання, а радше синтезувати їх [1, с. 290, 293].

Згадаймо, давній міфологічний світогляд не міг формуватися без активної функціональної участі уяви. Спостерігаємо як колективну, так і індивідуальну творчість з різноманітними міфологічними варіаціями як елементами індивідуальної творчості, так званими текстами пірамід (XXV–XXIII сторіччя до н. е.), що наочно демонстрували опис Земного «життя» людини, наскельними рисунками, фресками тощо. Безумовно, говоритимемо й про доволі розвинуте абстрактне мислення перших учених. З філософської точки зору, абстрагування було одним із способів створення образів [1, с. 290, 293].

Проте, починаючи з античності, проблематика взаємодії раціональної і чуттєвої форм пізнання в історії філософії аж до кантівського вчення про продуктивну здатність уяви лише актуалізувалася.

Отже, у міркуваннях давньогрецьких філософів, спостерігаємо той мисленнєвий контекст, де постає роль уяви в структурі пізнання, коли актуалізується пізнавальне мислення, що акумулює чуттєвий і раціональний досвід, і з допомогою різноманітних засобів його репрезентації: мовленнєвих, понятійного та образного розуміння об'єктів тощо. А згодом, в епоху Нового часу, ідея синтезу чуттєвого і раціонального все активніше поділяється філософами.

Згідно з історико-філософським підходом, пізнавальне мислення розглядається як асоціативне (Г. В. Ф. Гегель, Джон Локк). Отже, спостерігаючи за мисленнєвою діяльністю суб'єкта, йшлося про роль уяви як активної, можливо, навіть спонтанної здатності, що свідчить про функціональність та дієвість уяви, її реалізацію в процесі актуалізації різноманітних предметних як конкретних сенсів, зокрема, в поетичному мовленні, творах образотворчого та музичного мистецтва тощо. Актуалізація точних сенсів понять у мисленнєвому процесі суб'єкта, котрий сприймає, сприятиме асоціативному мисленню, що активізуватиме враження як досвід, котрий суб'єкт отримав у минулому. Такий колишній досвід стає фундаментальною основою уяви, яка й зможе створювати нове: у художній творчості – яскраву вражаючу картину, музичній – чарівну мелодію, пісню, поетичній – оригінальний вірш, поему тощо. Отже, тут, уява як творчий акт, безумовно, сприятиме актуалізації нового знання.

Таким чином, в історико-філософському контексті проблема уяви, зазвичай, розглядалася як проблема співвідношення чуттєвого і раціонального пізнання.

Як відомо, давньогрецькі філософи та математики активно використовували дедукцію як метод математичного доведення. Дедукція застосовува-

лася як мисленнєвий експеримент в процесі якого висували гіпотези і робили висновок з них, з допомогою аналітичної дедукції наслідків, з метою перевірки на істинність першопочаткових здогадок. Зокрема, І. П. Фарман нагадує нам, що навіть у формі недостовірною знання, гіпотеза залишалася актуальною до періоду Нового часу та сприяла активному розвитку наукового пізнання [11]. Саме Іммануїл Кант показав, як зазначає І. П. Фарман, що навіть омана є природньою у пізнавальному процесі [11].

Вважаємо концепція продуктивної творчої уяви Іммануїла Канта [4] даватиме змогу проблему уяви розглядати у межах епістемологічної психології творчості, де остання не ігноруватиме гіпотези. Адже саме Іммануїл Кант і надав гіпотезі неабиякого значення, узагальнивши дослідження у цій царині, починаючи з античної математики і філософії, теоретично обґрунтував її як імовірне знання, що спирається на наукове і є його окремою компонентою [11].

Згідно з концепцією продуктивної творчої уяви Іммануїла Канта [4, с. 205], важливо зазначити, що уява на всіх її етапах мисленнєвої діяльності суб'єкта слугуватиме чинником, котрий активізуватиме його творчі здібності. Адже будь-який сенс, згідно з кантівською концепцією, та будь-яке предметне поняття є лише продуктами діяльності уяви [4, с. 205]. Також щодо внутрішнього відчуття, воно має в собі лише форму споглядання, хоча і без взаємозв'язку різноманітних сенсів (змістів) в ньому, отже, ще не містить в собі ніякого визначеного споглядання, де останнє стає можливим лише завдяки усвідомленню визначення внутрішнього відчуття за допомогою *трансцендентальної дії уяви (синтетичного впливу розуму на внутрішнє відчуття)*, котре Іммануїл Кант називає фігурним синтезом [4, с. 206]. Це ми й спостерігаємо завжди в собі, як зауважує філософ. Ми не можемо мислити лінію, не проводячи її подумки, не можемо мислити окружність, не описуючи її, не можемо уявити собі три виміри простору, не провівши з однієї точки трьох перпендикулярних одна одній ліній, і навіть час ми можемо мислити не інакше, як звертаючи увагу, провівши пряму лінію (котра зовні повинна бути фігурним поданням про час), виключно на дію синтезу різноманітних сенсів (змістів) як чогось багатоманітного, за допомогою чого ми послідовно визначаємо внутрішнє відчуття, і тим самим маючи на увазі послідовність цього визначення [4, с. 206]. Навіть саме поняття послідовності породжується перш за все рухом як дією суб'єкта (але не як визначенням об'єкта), отже, синтезом багатоманітного в просторі, коли ми відволікаємося від простору і звертаємо увагу лише на ту дію, з допомогою якої визначаємо внутрішнє відчуття, згідно з його формою. Отже, розум не знаходить у внутрішньому відчутті схожий зв'язок багатоманітного, а створює такий зв'язок, впливаючи на внутрішнє відчуття [4, с. 207]. Таким чином, рух об'єкта в просторі не підлягає розгляду в чистій науці, отже, не підлягає також розгляду в геометрії, так як рухливість будь чого пізнається *не a priori*, а лише завдяки досвіду. Але рух як списування простору є чистим актом послідовного синтезу багатоманітного у зовнішньому спогляданні загалом за допомогою продуктивної здатності

уяви і підлягає розгляду не лише в геометрії, але й навіть у трансцендентальній філософії [4, с. 207].

Отже, зовсім не випадково І. П. Фарман зазначає, що для епохи Нового часу доволі характерною філософською концепцією про творчу природу уяви стала саме концепція Іммануїла Канта [11; 4].

Таким чином, в структурі творчо-мисленневого процесу активізується уява з її продуктивною сутністю і бачиться фундаментальною основою усіх структур пізнання, без винятку, що безумовно складатиме одне з головних завдань *епістемологічної психології творчості*.

Отже, сьогодні історико-філософська концепція творчої природи уяви Іммануїла Канта [4], попри її наскрізну ідеалістичність, дає змогу по-новому подивитися на феномен творчості у психологічній науці, а також, на перспективи розробки сучасної теорії пізнання творчості, таким чином, апелюючи до контексту *епістемологічної психології творчості*.

Згодом, зауважимо, ідею Іммануїла Канта [4] щодо продуктивної творчої ролі уяви та її активної дієвої сили, ефективного принципу отримання нового знання підтримує Г. В. Ф. Гегель [3].

Зазначимо, щодо змісту гегелівського розуміння поняття уяви, її ролі в структурі пізнання, йдеться про такі її характеристики, як сила, напруга, дієвість.

Нагадаймо, гегелівська мисленнева схема пізнання починається зі споглядання, а завершується понятійним мисленням. Щодо уяви, то у цій схемі вона – у взаємозв'язку з уявленням, тобто, внутрішньо засвоєним спогляданням як безпосередньою приналежністю пізнання [3]. Г. В. Ф. Гегель зосереджується на змісті поняття уявлення, виокремлюючи три його сходинки: *пригадування, силу уяви, пам'ять* [3].

Вважаємо, важливою дієвою участю у такій тріаді структурного змісту уявлення є участь *сили уяви*, де остання знову-таки, згідно з Г. В. Ф. Гегелем, розкривається в трьох формах. Загалом, *спочатку уява є те, що визначає образи* і тільки змушує останні вступати в сферу наявного буття. Оскільки вона є лише силою, що відтворює саму уяву, де остання є формальною діяльністю. *По-друге, сила уяви* не лише знову активізує свої образи, а й співвідносить їх один з одним і, таким чином, піднімає їх до всезагальних уявлень. На цьому ступені *сила уяви* актуалізується як діяльність асоціювання образів. *Третій ступінь* у цій сфері – той, на якому ототожнюються свої загальні уявлення з тим, що є особливого в образі, і тим самим дає їм образне наявне буття. Це чуттєве наявне буття має двояку форму – символа і знака; так що цей третій ступінь охоплює фантазію, де остання як символізує, так і означає, та здійснює перехід уже до пам'яті [3, с. 288].

Зазначимо, попри ідеалістичність гегелівської концепції уяви, актуальним бачиться міркування Г. В. Ф. Гегеля щодо відтворювальної функції уяви. Потужна сила актуалізації уяви взаємодіятиме не з думками, а лише з образами, які актуалізуються довільно, без допомоги безпосереднього споглядання [3, с. 288]. Таким чином, згідно з Г. В. Ф. Гегелем, *потужна сила уяви* може актуалізуватися як діяльність асоціювання образів [3, с. 288]. Отже,

асоціююча сила уяви – діяльність вищого порядку, ніж просте відтворення, тобто співвіднесення образів один з одним [3, с. 288]. Таким чином, перед нами гегелівське розуміння поняття уяви як поняття, «насичене» різноманітними асоціаціями, де сила уяви, за Г. В. Ф. Гегелем, – це те, що визначає образи, і залежить від суб'єкта [3, с. 288, 289].

Отже, завершуючи короткий оглядовий нарис нагадування про значення ідеалістичних концепцій уяви в структурі пізнання, запропонованих Іммануїлом Кантом [4] і Г. В. Ф. Гегелем [3], зауважимо, що проблема уяви в історії філософії так фундаментально постала вперше, причому, як у філософському, так і теоретичному обґрунтуваннях. Таким чином, продуктивну творчу роль уяви вони вбачали в її активній дієвій силі, що вважається актуальним у контексті епістемологічної психології творчості. А в інтерпретаціях взаємодії уяви і пізнання в ідеалістичних концепціях Іммануїла Канта і Г. В. Ф. Гегеля ми знаходимо ідею щодо раціональності уяви, отже, її пізнавальної специфіки [4; 3].

Проте, зауважимо, ми не маємо на меті достеменно зосереджуватися на аналізі усіх історико-філософських концепцій, які так чи інакше торкаться розвідок поняття уяви, що безумовно не зменшуватиме їхньої затребуваності: насамперед, таких розвідок як вихідної платформи хоча б для постановки проблеми уяви як постановки однієї з фундаментальних проблем психології творчості, отже, також і її функціональної ролі у пізнавальному процесі тощо.

Таким чином, безумовно, так чи інакше, у нас фундаментальне філософське підґрунтя для дослідження ролі уяви в *епістемологічній психології творчості*, без котрого, вочевидь, були б неможливі подальші конструктивні розвідки цього феномена.

Отже, проблема уяви розглядається як важлива епістемологічна проблема, що пов'язана з сутністю наукового пізнання і творчості, питаннями про творчу роль суб'єкта в процесі пізнання, форми, в яких перебігає цей процес, а також способи відтворення нового знання.

Щодо психологічного ракурсу розгляду проблеми уяви, одним із вихідних оригінальних досліджень феномена уяви бачиться дослідження відомого психолога Л. С. Виготського, котрий особливу увагу акцентував на психології дитячої уяви, розглядаючи психолого-педагогічні основи розвитку творчої уяви дітей [2].

Також щодо психологічного контексту дослідження проблеми уяви, яскравою її ілюстрацією є відома фундаментальна праця Теодюля Рібо «Творча уява» [7], й особливо її інтерпретація сучасною дослідницею Л. І. Шрагіною [13].

Як відомо, мета дослідження Теодюля Рібо – з'ясування природи творчої уяви: які психічні механізми забезпечують перехід від пасивних образів уявлень до створення образів, яких раніше не було в колишньому досвіді суб'єкта, і за допомогою котрих створюються винаходи і художні вигадки. Нагадаймо, Теодюль Рібо [7] творчу уяву визначає як результат взаємодії

трьох структурних чинників: інтелектуального, емоційного і несвідомого. Відчуття та прості емоції, на його думку, складатимуть перший із трьох шарів інтелектуальної сфери, наступний – образи та їхні поєднання з деякими елементарними логічними діями, третій – творча уява або «третична формація» [7, с. 10], що функціонує завдяки двом основним інтелектуальним операціям: дисоціації та асоціації. Для виконання цих операцій уява запозичує свої елементи, використовуючи знання. Згідно з Теодюлем Рібо, дисоціація – це розкладання повних, неповних або схематичних образів. Головними причинами розчленування рядів, на його думку, є внутрішні або суб'єктивні та зовнішні або об'єктивні причини. Асоціація сприяє утворенню нових поєднань (комбінацій) [7].

Ще головним розсудливим елементом уяви він вважає мислення за аналогією. Прийоми такого мислення апелюватимуть до уособлення і перетворення. А саме мислення за аналогією – невичерпне джерело творчості [7].

Щодо емоційного чинника, на його думку, в ньому домінують афективні елементи, функціонуючи в усіх формах творчої уяви. Зокрема, афективний елемент вважається рушійним у винахідницькій діяльності, «так як будь-який винахід передбачає потребу, бажання, прагнення, незадоволеність, ніби стан вагітності, наповнений занепокоєнням і побоюванням» [7, с. 241]. Афективні стани є так званим підґрунтям для створення музичних, поетичних і драматичних творів [7].

Отже, щодо третьої компоненти творчої уяви – це несвідоме, що актуалізується в стані, котрий супроводжує творчу уяву [7]. Функціонування творчої уяви Теодюль Рібо [7] вбачає лише у взаємодії цих трьох її складових [7]. Отже, на думку Теодюля Рібо [7], інтелектуальний, емоційний та несвідомий чинники, а радше їхня взаємодія – початок єдності, що вимагатиме будь-який винахід [7, с. 63]. А творча уява – психічна основа творчої діяльності суб'єкта [7].

Аналізуючи працю Теодюля Рібо [7], Л. І. Шрагіна [13] доходить висновку, що творчу уяву він розглядає як єдину систему, проте без розробки системного підходу як методології психології, що, на її думку, не дає змогу Теодюлю Рібо [7; 13] з'ясувати роль «творчої уяви» під час створення «винаходів» різних рівнів складності [13]. Застосовуючи функціонально-системний підхід, Л. І. Шрагіна «творчу уяву» розглядає як комплекс інтегративних управлінських дій, які виконуються при вирішенні творчих завдань з оцінки, відбору та структурування елементів у систему [12; 13].

Функціонально-системний підхід в термінах Л. І. Шрагіної [13], як її авторський варіант – модель функціонування «творчої уяви», запропонований у такому вигляді: «потреба, прагнення, бажання, пристрасть» створити новий об'єкт, що виникає у суб'єкта, згідно з Теодюлем Рібо [7; 13], і інтегрує в собі такі чинники, як несвідомий і афективно-емоційний, конкретизується в задум – системоутворюючий фактор, який формує ідеальний образ – образ мети [13].

Для реалізації задуму як «ідеального образу» суб'єкт за допомогою інтелектуальних операцій (згідно з Теодюлем Рібо [7] – дисоціація і асоціація) підбирає елементи, вибудовує їх певним чином (структурує) і таким чином створює новий об'єкт [13]. На думку Л. І. Шрагіної, структурна організація елементів, підібраних і взаємопов'язаних суб'єктом певним чином, створює системну властивість об'єкта, яка виробляє системний ефект – виконує необхідну суб'єкту основну функцію і тим самим задовольняє потребу, яка у нього виникла [13]. Щоб така реакція «розумової хімії» відбулася, повинен бути виконаний комплекс «управлінських інтегруючих» дій з оцінки, відбору і структурування окремих елементів у систему. Ці дії, які визначаємо ми як системоутворюючу функцію, в психології традиційно розглядалися як «уява» [13]. «Функціонально ці дії можна визначити як креативний синтез – комплекс інтеграційних управлінських дій з оцінки, відбору і структурування елементів в систему, які виконуються при вирішенні творчих завдань», – зауважує Л. І. Шрагіна [12; 13].

Також особливо щодо психологічного контексту дослідження творчої сутності феномена уяви доволі актуальною бачиться позиція видатного вітчизняного філософа і психолога В. А. Роменця [9; 10]. Він зазначав, що творча уява становить значний інтерес як здібність, яка відіграє важливу роль у всіх сферах людської діяльності і є її складовою частиною [9, с. 110]. А щодо наукових відкриттів, то вони не є результатом абстрактно-логічних операцій над уже відомими посиленнями. Істинно наукове дослідження полягає в тому, щоб за допомогою творчої фантазії (*тут, уява і фантазія вжив. як синоніми*) побачити явища світу зовсім по-новому, у нових зв'язках і відносинах [9, с. 110]. В. А. Роменець нагадує нам про загальноприйняте формулювання фантазії, котре визначає останню як «створення нових образів зі старого досвіду» або «нову комбінацію старих елементів» [9, с. 112, 113], наполегливо зауважуючи, що далєбі не всі психологи «зводять всю психіку людини до фантазії» [9, с. 113].

У нашому контексті, актуальним рефреном звучала думка щодо розкриття сутності поняття уяви крізь призму його порівняння з іншими психічними процесами: пам'яттю, мисленням, уявленням, сприйманням, волею, увагою та іншими, про що йдеться також і в дослідженні В. А. Роменця [9, с. 113]. Адже вся історія розкриття специфічних особливостей уяви демонструє спроби її порівняння з іншими психічними процесами, зазвичай, пам'яттю і мисленням. У дослідженні В. А. Роменця також ідеться про умовність класифікації уяви на художню та наукову, проте не ігнорується точка зору щодо того, що між ними не існує суттєвих відмінностей [9, с. 124]. Він пропонує індивідуалізацію як науковий принцип, який є основою творчої діяльності людини і визначає зрештою її форму і зміст. Такий принцип, на думку В. А. Роменця, допомагатиме з'ясувати і специфіку цих двох видів уяви [9, с. 124].

Актуальним бачиться міркування В. А. Роменця [9] і щодо аналогії, яка перетворюється на вільний прийом фантазії, вживаний як в теоретичній

і художній діяльності, так і в діяльності практичній [9]. Цей інтерес до зіставлення аналогій, на його думку, стає значним знаряддям у руках вченого і дає можливість робити глибокі наукові, а у випадку з відкриттям періодичної системи елементів, епохальні перевороти в науці [9, с. 140]. Аналогія може розкривати не тільки поверхові схожості предметів і явищ. Вона може виявляти єдність світу в його різних сферах, як це трапилось, наприклад, в історії виникнення кібернетики [9]. Так, зокрема, її поняття про інформацію охоплює явища як неживої, так і живої природи, як техніки, так і мистецтва і т. п. [9, с. 141].

Якщо поділяти думку В. А. Роменця щодо аналогії, яка здатна перетворитися на вільний прийом фантазії [9], така ідея бачиться актуальною в контексті системно-стратегіального підходу до дослідження творчості, розробленого відомим вітчизняним психологом В. О. Моляко [5], де стратегія – це психологічний регулятор, котрий не містить детального плану, не є методом або способом вирішення завдання, а бачиться індивідуалізованою мисленневою тенденцією особистості, проявом її психологічної готовності до діяльності [5].

Нагадаймо, *система КАРУС*, як *класична методика*, ґрунтована на конкретному вивченні процесу конструкторської творчості, її циклів, а також стратегій та тактик, використовуваних в діяльності конструкторів [5]. Отже, саме за такими, віднайденими в процесі дослідження конструкторської діяльності, головними її стратегіями, й отримала система назву – *КАРУС* (аббревіатура найменувань стратегій) [5]. Вважаємо, саме **аналогізування як стратегія, яка спрямована на пошук аналогів**, бачиться тією гнучкою мисленневою тенденцією, що здатна перетворитися так би мовити на вільний прийом уяви (фантазії).

Її роль полягає у віднайденні подібності між структурами, функціями якихось двох відмінних об'єктів (образів). На основі встановлення такої подібності переносимо чинну структуру, функцію у нове рішення. Виокремлюються повні аналогії (абсолютне співпадання структури або функції), значні аналогії (переважаюче співпадання, й використання структури або функції у новому рішенні) та фрагментарні аналогії (подібність або часткова подібність елементів (функцій) обох об'єктів (образів), та їхнє використання у новому рішенні). Згодом, виокремлюються близькі аналоги (порівняння однотипних предметів (образів), віддалені аналоги (порівняння різнотипних предметів (образів), залежно від того, до якого класу вони належать), дуже віддалені аналоги (порівняння абсолютно різних предметів (образів), причому, як структурно, так і функціонально). Зауважуємо, що стратегія пошуку аналогів може переплітатися з іншими стратегіями: **комбінуванням** (*стратегією, спрямованою на здійснення комбінаторних дій*), *котра здійснюється на основі аналогізування, але неминуче через зміну теоретичних настанов*, **реконструюванням** (*стратегією реконструктивних дій*), *що здійснюється також на основі аналогізування, й неминуче через зміну теоретичних настанов і т. д.*) [5].

Отже, вважаємо, такі **мисленнєві тенденції**, серед котрих **стратегія аналогізування**, у тому чи іншому контекстах, здатні перетворитися на вільний прийом творчої уяви, і навіть функціонувати як інструмент її актуалізації.

Таким чином, ми продемонстрували спробу визначення актуальності проблеми творчої уяви, зважаючи на системно-стратегіальний підхід, розроблений В. О. Моляко [5].

Зазначимо, ще однією яскравою ілюстрацією щодо аналогії як пояснювального принципу є міркування відомого білоруського психолога І. М. Розета [8]. Він констатує, що доволі витонченою і замаскованою формою пояснення фантазії є її пояснення через аналогію, коли продукти фантазії не прямі наслідки перцептивних образів, а пов'язуються з ними опосередковано, побічно, з допомогою поняття схожості [8]. І. М. Розет також зазначає, що вплив аналогії простежується психологами і в алегоріях, і порівняннях, й особливо метафорах, які досить характерні для художньої творчості, та неабияку роль відіграють у словотворенні і виникненні різноманітних ідіом, образних фразеологічних сполучень тощо [8]. Проте він зауважує, що окрім позитивної участі аналогії, чимало відкриттів зроблено і всупереч останній [8]. Наприклад, щодо такого жанру як пародія, на думку І. М. Розета, аналогія відіграє в ньому другорядну роль, підпорядковується пародії, а на передньому плані з'являється нова, неочікувана думка, котра ніяк не стане наслідком аналогії [8]. Проте таке міркування вважатимемо дискусійним.

Отже, разючою особливістю ранніх теорій уяви було прагнення виокремити усі ознаки її продуктів з безпосередніх образів сприймання, а також з тих даних, що зберігалися в пам'яті. Інакше кажучи, уява перетворювалася у репродуктивний процес. Проте, вважаємо, у творчому процесі таке виокремлення могло слугувати навіть радше і як продуктивне. Психологи використовували ідеї *«рекомбінуння»* (*«рекомбінації»*) або *реконструювання* (Л. Велч, С. Меднік, Т. Рібо,), *комбінуння* (Ж. Ліндворський, Г. Мюррей), *проб і помилок* (Е. Торндайк) і навіть *феномен синестезії* (Ф. Гальтон, Ж. Дауні, Е. Слоссон). Але доволі оригінальною у такому контексті бачиться і гіпотеза аналогії (*стратегія аналогізування, термін В. О. Моляко*) [5], що подекуди акумулює в собі усі вищезазначені *стратегії як мисленнєві тенденції* (*термін В. О. Моляко*) [5], і в якій результати уяви з зовнішньою реальністю співвідносяться опосередковано (І. М. Розет) [8]. Отже, деякі дослідники гіпотезу аналогії намагаються доповнити іншими теоретичними припущеннями. Проте подекуди це тема вже наступних міркувань.

Таким чином, здійснивши оглядовий філософсько-психологічний еккурс в історію розвитку проблеми уяви, на майбутнє, необхідно намагатися ґрунтовніше з'ясовувати специфічні її ознаки як її психологічні критерії, насамперед, для оперативнішої змоги формулювати і конкретні вимоги щодо теоретико-методологічних передумов реального існування уяви як особливо-го психічного процесу.

Висновок. Запропоноване дослідження намагається теоретично показати активну дієву специфіку творчої уяви як актуалізованої структурно-

функціональної компоненти творчо-мисленнєвої діяльності суб'єкта. Спроба обґрунтування творчої сутності уяви, інтенсивності її функціонування, та здатності актуалізованого її прояву у творчо-мисленнєвому процесі свідчить про її розуміння як функціональної і діяльнісної, та сприятиме дослідженню потенційних можливостей суб'єкта у пошуках нового.

Новизною у дослідженні проблеми творчої уяви бачиться використання системно-стратегіального підходу, розробленого вітчизняним психологом В. О. Моляко [5]. Вважаємо, що саме *стратегія аналогізування, яка спрямована на пошук аналогів*, бачиться тією гнучкою мисленнєвою тенденцією, котра здатна перетворитися на вільний прийом творчої уяви і функціонувати як інструмент її актуалізації. Проте з раптовою появою нової, неочікуваної думки, могутимуть актуалізуватися й інші мисленнєві тенденції. Отже, структурно-функціональними чинниками актуалізації творчої уяви вважатимемо мисленнєві тенденції, детерміновані так званим цілеспрямованим дослідницьким завданням суб'єкта як вихідним предметом його творчої уяви. Таким чином, творчу уяву розумітимемо як пізнавальний процес реконструювання дійсності, з допомогою створення нових образів, проте детермінованих минулим досвідом, тобто, на основі колишніх образів як вражень, переживань, в процесі сприймання, мислення, уявлень тощо. Універсальним бачиться синтез філософського та психологічного підходів до дослідження феномена уяви, адже зважатимемо як на всезагальну, так і конкретну його специфіку. Поняття творчої уяви бачиться відносно автономним, а проблематика його вивчення – інтердисциплінарною.

Таким чином, у сучасній теорії пізнання системному підходу надається головне значення, де науковий принцип дослідження передбачатиме перехід від однієї системи понять до іншої, не лише точнішої та конкретнішої, проте такої, що демонструватиме появу нового як фундаментального знання у науковій картині світу.

Отже, уява розглядається як важлива епістемологічна проблема, що пов'язана з сутністю наукового пізнання і творчості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антология мировой философии. Соч.: В 4 т. / Ред. В. В. Соколов. – Москва : Мысль, 1969. – Т. 1. – Ч. 1. – 576 с.
2. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк / Л. С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1991. – 93 с.
3. *Гегель Г. В. Ф.* Энциклопедия философских наук / Гегель Г. В. Ф. Философия духа. / Отв. ред. Е. П. Ситковский. – Москва : Мысль, 1977. – Т. 3. – 471 с.
4. *Кант И.* Соч.: В 6 т. / Под общ. ред. В. Ф. Асмуса. А. В. Гульги, Т. И. Ойзермана. – Москва : Мысль, 1964. – Т. 3. – 799 с.
5. *Моляко В. А.* Творческая конструктология (пролегомены) / В. А. Моляко. – Киев : Освіта України, 2007. – 388 с.
6. *Натадзе Р. Г.* Воображение как фактор поведения / Р. Г. Натадзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1972. – 186 с.
7. *Рибо Т.* Творческое воображение / Теодюль Рибо. – СПб. : Тип. Ю. Н. Эрлихъ, 1901. – 327 с.

8. Розет И. М. Психология фантазии: Экспериментально-теоретическое исследование внутренних закономерностей продуктивной умственной деятельности. – 2-е изд., испр. и доп. / И. М. Розет. – Минск : Университетское, 1991. – 342 с.
9. Роменець В. А. Психологія творчості / В. А. Роменець. – Київ : Вища школа, 1971. – 247 с.
10. Роменець В. А. Творческая фантазия и познавательный процесс: Автореферат дисс. на соискание учёной степени канд. филос. наук / АН УССР. Секция обществ. наук / В. А. Роменець. – Киев, 1964. – 12 с.
11. Фарман И. П. Воображение в структуре познания / И. П. Фарман. – Москва : ЦОП Института философии РАН, 1994. – 215 с.
12. Шрагіна Л. І. Керівничо-інтегруюча функція творчої уяви / Л. І. Шрагіна // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Вип. 26, т. 4. – Київ : Ніка-Центр, 2005. – С. 349–353.
13. Шрагіна Л. І. Проблема психології творчого уявлення в роботі Т. Рібо «Творча уява» / Л. І. Шрагіна // Вісник Харківського національного університету. Збірник наукових праць. Серія: «Психологія». Випуск 52, №1065. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – С. 76–80.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Antologija mirovoj filosofii. Soch.: V 4 t. / Red. V. V. Sokolov. – Moskva : Mysl', 1969. – T. 1. – Ch. 1. – 576 s.
2. Vygotskij L. S. Voobrazhenie i tvorcestvo v detskom vozraste : psihologicheskij ocherk / L. S. Vygotskij. – Moskva : Prosveshhenie, 1991. – 93 s.
3. Gegel' G. V. F. Jenciklopedija filosofskih nauk / Gegel' G. V. F. Filosofija duha. / Otv. red. E. P. Sitkovskij. – Moskva : Mysl', 1977. – T. 3. – 471 s.
4. Kant I. Soch.: V 6 t. / Pod obshh. red. V. F. Asmusa. A. V. Gulygi, T. I. Ojzermana. – Moskva : Mysl', 1964. – T. 3. – 799 s.
5. Moljako V. A. Tvorcheskaja konstruktologija (prolegomeny) / V. A. Moljako. – Kiev : Osvita Ukrainy, 2007. – 388 s.
6. Natadze R. G. Voobrazhenie kak faktor povedenija / R. G. Natadze. – Tbilisi : Mecniereba, 1972. – 186 s.
7. Ribo T. Tvorcheskoe voobrazhenie / Teodjul' Ribo. – SPb. : Tip. Ju. N. Jerlih#, 1901. – 327 s.
8. Rozet I. M. Psihologija fantazii: Jeksperimental'no-teoreticheskoe issledovanie vnutrennih zakonornostej produktivnoj umstvennoj dejatel'nosti. – 2-e izd., ispr. i dop. / I. M. Rozet. – Minsk : Universitetskoe, 1991. – 342 s.
9. Romenez' V. A. Psy`xologiya tvorchosti / V. A. Romenez'. – Ky`yiv : Vy`shha shkola, 1971. – 247 s.
10. Romenez V. A. Tvorcheskaja fantazija i poznavatel'nyj process: Avtoreferat diss. na soiskanie uchjonoj stepeni kand. filos. nauk / AN USSR. Sekcija obshhestv. nauk / V. A. Romenez. – Kiev, 1964. – 12 s.
11. Farman I. P. Voobrazhenie v strukture poznaniya / I. P. Farman. – Moskva : COP Instituta filosofii RAN, 1994. – 215 s.
12. Shragina L. I. Kerivny`cho-integruiyucha funkciya tvorchoyi uyavy` / L. I. Shragina // Naukovi zapu`sky` Insty`tutu psy`xologiyi imeni G. S. Kostyuka NAPN Ukrainy`. – Vy`p. 26, t. 4. – Ky`yiv : Nika-Centr, 2005. – S. 349–353.
13. Shragina L. I. Problema psy`xologiyi tvorchogo uyavlennya v roboti T. Ribo «Tvorcha uyava» / L. I. Shragina // Visny`k Xarkivs`kogo nacional`nogo univerty`tetu. Zbirny`k naukovy`x pracz`. Seriya: «Psy`xologiya». Vy`pusk 52, #1065. – Xarkiv : XNU imeni V. N. Karazina, 2013. – S. 76–80.

Borovytska O. M. Phenomenon of creative imagination in the epistemological psychology of creativity (philosophical and psychological reading). Historical, philosophical and psychological perspectives on the vision of the problem of the creative essence of the imagination are suggested. The study attempts to show its active efficacy when it claims to be

actualized as a structural and functional component of the subject's creative and thinking activity. The synthesis of philosophical and psychological approaches will be seen as universal, because we will take into account both general and specific specifics of the imagination, and thus its understanding as both functional and active will more actively contribute to the exploration of the potential of the subject in search of a new one. The problem of actualization of creative imagination in the structure of cognition is seen as one of the fundamental problems of the psychology of creativity as an epistemological one. We believe that the study of structural and functional features of various forms and mechanisms of the cognitive process will be the subject of a separate field of psychology of creativity, namely – epistemological. In our research context of the epistemological psychology of creativity there is a study of the phenomenon of imagination as an actualized essence in the structure of creative-thinking process. Therefore, in order to understand the need for the problem of understanding the psychology of creativity as epistemological, it is necessary to delve deeper into its central issues, the question of which will be the construction of a new one.

Keywords: creative imagination, creativity, cognition, philosophical and psychological approach, epistemological psychology of creativity.

Отримано 14.11.2019

УДК 159.922

Ваганова Наталія Аркадіївна

ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ваганова Н. А. Передумови розвитку творчого мислення дітей дошкільного віку. У статті розглядаються передумови розвитку творчого мислення у дітей дошкільного віку та становлення творчої особистості дошкільника в процесі розвивальної взаємодії, описуються принципи саморозвитку дитини, формування у неї інтегративних і творчих якостей особистості в умовах інноваційного освітнього простору. Показано, що дошкільний вік має виключне значення для розвитку здібностей, особистісних якостей та загальної обдарованості дитини. У статті також розглядаються питання загальної сутності творчого процесу, творчого мислення, особливості розвитку творчих пізнавальних процесів у сучасних дітей та розкриваються загальні закономірності розвитку пізнавальних здібностей у старшому дошкільному віці.

Ключові слова: творче мислення, творча особистість, когнітивний розвиток, пізнавальні здібності, творча діяльність, старший дошкільний вік.

Ваганова Н. А. Предпосылки развития творческого мышления детей дошкольного возраста. В статье рассматриваются предпосылки развития творческого мышления у детей дошкольного возраста и становления творческой личности дошкольника в процессе развивающего взаимодействия, описываются принципы саморазвития ребенка, формирования у него интегративных и творческих качеств личности в условиях инновационной образовательной среды. Показано, что дошкольный возраст имеет исключительное значение для развития мыслительных процессов, способностей, личностных качеств и общей одаренности ребенка. В статье также рассматриваются вопросы по общей сущности творческого процесса, творческого мышления, особенности развития творческих познавательных процессов у современных детей и раскрываются общие закономерности раз-

вития познавательных способностей, которые могут быть применимы и к определению детской одаренности.

Ключевые слова: творческое мышление, творческая личность, когнитивное развитие, познавательные способности, творческая деятельность, старший дошкольный возраст.

Актуальність дослідження та постановка проблеми. Динамічно наростаюче ускладнення сучасного екологічного простору повсякденного професійного і побутового буття ставить перед наукою в цілому і в окремих її галузях дуже непрості актуальні завдання по дослідженню системного стратегічно-тактичного мислення. Дослідження творчого мислення в сферах науки та освіти є самостійною, але багатоплановою проблемою, яка становить інтерес не лише для психології, а й для цілої низки наук, зокрема педагогіки, філософії і соціології та інших. Необхідність поглибленого вивчення проблеми розвитку творчого мислення пов'язана з розробкою подальших нових психолого-педагогічних аспектів розвивальної взаємодії, засобів стимулювання творчої активності, готовності до розв'язання творчих задач за умов інформаційної насиченості, та взагалі до готовності до творчої праці в різних сферах діяльності.

Формулювання цілей. Метою даної статті є психологічний аналіз передумов розвитку творчого мислення дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку творчого мислення в дитячому віці привертає все більше уваги вітчизняних і зарубіжних психологів як проблема дослідження загального розумового розвитку дітей дошкільного віку, їх мисленнєвої діяльності в умовах існуючого інформаційно-насиченого середовища сучасного світу (О.М. Д'яченко, В.Т. Кудрявцев, В.С. Мухіна, В.К. Котирло, С.Є. Кулачківська, О.Є. Озерова, Т.О. Піроженко, М.М. Поддяков та ін.).

Так, ще Ж. Піаже вважав вихідною точкою розумового розвитку дитини мислення, яке не спрямоване на дійсність, а так зване міражне мислення або уява, як первинна форму дитячої свідомості, враховуючи те, що маленькій дитині ще важко навчитися відрізняти свої фантазії від реальності. У своїх дослідженнях Піаже пов'язував розвиток мислення з розвитком символічної функції, а пізнавальну уяву розглядав як особливу форму репрезентативного мислення, яка дозволяє дитині передбачати зміни оточуючої дійсності. Лише у старшому дошкільному віці, за думкою вченого, дитина вже починає враховувати реальність і пристосовуватися до неї, а дитячий егоцентризм виступає перехідним ступенем від пізнавальної уяви до реалістичного мислення [9].

О.Є. Озерова, досліджуючи розвиток творчих перцептивних процесів у дітей, вважає, що «тренування» творчого мислення у дітей починається з уміння бачити предмети і об'єкти в навколишньому житті, які можуть бути вдосконалені, змінені або «перебудовані». Для цього дітям необхідно пропонувати завдання на розвиток творчого мислення, а саме: завдання на бачення, вдосконалення, зміни, перетворення, з'єднання предметів та об'єктів оточуючого середовища. Всі ці операції, які можуть легко простежуватися в будь-якому продукті людської творчості, повинні бути «пропущені» через свідо-

мість дитини та підкріплені конкретними видами її продуктивної діяльності. Наприклад, завдання дитині уважно придивитися навколо і побачити все те, що є позитивним і вимагає збереження, і те, що, навпаки, вимагає виправлення, вдосконалення, або зміни. Діти повинні зрозуміти, що саме бачення такої необхідності є першим кроком до творчості. Дослідниця зазначає, що вміння самостійно ставити проблеми і бачити необхідності змін, вдосконалення або збереження повинно формуватися в певній системі, направлений на всесторонній обхват реальності, а саме: на предметний світ речей, що вимагає досконалості; на світ техніки; людські відносини; світ мистецтва; це може бути й учбовий процес чи конкретні предмети і правила [7].

Наступним важливим кроком та передумовою розвитку творчого мислення у дітей будуть завдання щодо формування здібностей до творчості через різні види діяльності. Наприклад, це можуть бути творчі завдання, що спрямовані на розвиток у дітей творчих перцептивних процесів, а саме: творчого сприймання, пам'яті, дивергентного мислення, творчості взагалі. Так, В.В. Давидов (Давидов, 1998) зазначав, що самоцінність дитинства полягає саме в тому, що різноманітні види діяльності, які властиві дошкільному віку, дитина має здійснювати за власним бажанням, а сам процес їх виконання насамперед повинен приваблювати дітей і сама діяльність має бути для них бажаною, і тільки тоді, здійснюючи різні види такої діяльності з позитивними емоціями, дошкільники будуть опосередковано навчатися, набувати знань, вмінь та навичок і, головне, розвиватися як творча особистість.

Як відомо, за багатством проявів творчості вік 5-7 років називають «золотим періодом» дитинства. Саме в дошкільному віці порівняно з іншими віковими періодами, виникають особливо сприятливі передумови розвитку здібностей, обдарованості дітей, забезпечується різнобічний розвиток психічних якостей особистості. Дослідження Л.А. Венгера, О.М. Д'яченко, О.М. Матюшкіна, М.М. Поддякова, О.І. Савенкова та ін. доводять, що підвищена розумова активність є характерною рисою дитинства, яка виражається в природньо обумовленій потребі дитини в розумових враженнях і інтелектуально-пізнавальних діях, а домінуюча у дітей дошкільного віку пізнавальна активність виражається у формі їхньої дослідницької пошукової діяльності і проявляється в допитливості, спостережливості та більшій чутливості до новизни [1, 2, 6, 8].

Найбільш загальною характеристикою і «механізмом» розвитку творчих здібностей дошкільників, на думку О. М. Матюшкіна і О.І. Савенкова, є яскраво виражені пізнавальні потреби, які виступають у формі дослідницької пошукової активності дітей, а початок творчості «лежить» у стихійному експериментуванні та пізнавальній пошуковій діяльності, яка направлена на подолання невизначеності проблемної ситуації [6, 8].

Так, автори, аналізуючи різні види творчості дітей, доходять висновку, що ядром творчості в дошкільному віці виступає саме пошукова діяльність, в якій проявляється і природна допитливість, і пізнавальна активність, і творча трансформація дитиною нових знань і досвіду. Прикладом

ранньої обдарованості є, так звані вундеркінди, діти з надзвичайно яскравими успіхами в якійсь певній діяльності, з дуже високим й раннім розвитком пізнавальних здібностей та окремих процесів, таких як феноменальна пам'ять, спостережливість, допитливість, яскраво виражені уява та наочно-образне мислення.

Л. А. Венгер, досліджуючи розвиток пізнавальних здібностей, розглядає пізнавальну діяльність дошкільників як активну творчу діяльність з придбання і використання знань, яка характеризується пізнавальною активністю, активною перетворюючою позицією дитини як суб'єкта цієї діяльності і визначає структуру пізнавальної діяльності, що складається із чотирьох компонентів: пізнавального інтересу, пізнавальних здібностей, пізнавальних способів дій та пізнавальних вмінь дитини [1].

Пізнавальні здібності відносяться до загальних здібностей і включають в себе здатність дитини до довільної уваги й сприймання, до довільної пам'яті і логічного мислення, а також до творчій уяви і фантазії. Саме від пізнавальних здібностей, які охоплюють сенсорні, інтелектуальні та творчі здібності, залежить успішне оволодіння будь-яким видом діяльності, а завдяки пізнавальному інтересу, як пізнавальної спрямованості на об'єкт пізнання, у дітей виникає пізнавальна активність, що пов'язана з позитивними емоційними переживаннями.

За дослідженнями психологів, основними показниками прояву творчих здібностей у дітей будуть виступати такі показники як:

- оригінальність як здатність до генерації ідей, до нових оригінальних рішень;
- допитливість, відкритість та інтерес до усього нового;
- швидкість і гнучкість думки, що включає в себе кількість ідей та здатність швидко і без зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу;
- добре розвинута навичка переносу, яка забезпечує вміння легко переходити від одного класу явищ до іншого, бути готовим до інтелектуального ризику і до парадоксів у ситуаціях невизначеності [2, 4, 6].

Виклад основного матеріалу. Процес творчості починається з уміння творчо мислити та самостійно бачити проблеми, що існують в навколишньому житті. Різниця між «шаблонним» та творчим мисленням полягає в «перетворюючому баченні», що завжди пов'язане з доцільністю і необхідністю, в умінні бачити також позитивні і негативні явища соціального життя, які вимагають виправлення або збереження. З останнім зв'язано й уміння бачити власні недоліки та особистісні якості, на які можна спиратися, а які компенсувати або виправляти.

Що включає в себе творче мислення? В першу чергу, це такі якості розуму, як спостережливість, уміння зіставляти і аналізувати, комбінувати, знаходити зв'язки і залежності, закономірності і т.д. Творче мислення та високий рівень розвитку творчих здібностей дозволяють дитині успішно та самостійно виконувати яку-небудь учбову або іншу діяльність.

Як відомо, саме творча діяльність більш за все притаманна дітям дошкільного віку і є для них органічною: ефект новизни, оригінальності, емоційної виразності як характеристик творчості відповідають самій природі дитинства, його позитивним відношенням до художніх форм пізнання. Але для того, щоб творча діяльність мала розвиваючий вплив, необхідна обов'язкова умова: дитина має бути включена в активну діяльність, так як оптимальність особистісного розвитку залежатиме не стільки від змісту і характеру дитячої діяльності, а скільки від активності самої дитини.

Процес становлення творчої особистості дитини в творчій діяльності включає проходження декількох етапів, таких як «пробудження», наслідування, перетворення, етап альтернатив, у процесі яких відбувається гармонізація та становлення творчої індивідуальності особистості (Баришева Т.А., 2004). «Портрет» творчої особистості складається з таких складових як творча мотивація, естетичні й емоційно-креативні властивості, інтелектуально-творчі здібності і творча фантазія, а також комунікативно-творчі здібності [3].

Якщо розглядати старший дошкільний вік, то у процесі мислення дитини 5-7 років ще переважає спрямованість на вирішення конкретних завдань, які пов'язані з предметно-ігровою діяльністю: грою, малюванням, конструюванням, ліпленням, елементарними трудовими процесами. Узагальнення дітей старшого дошкільного віку частіше охоплюють зовнішні ознаки, які мають відношення до практичного застосування предметів у їх ігровій діяльності. Старшому дошкільнику вже доступне розуміння багатьох причинних зв'язків між явищами, але це розуміння майже не виходить за межі його невеличкого власного досвіду. Процеси мислення дітей дошкільного віку взагалі більш пов'язані з діями, тому й називається такий вид мислення наочно-дієвим, пізніше у дітей вже з'являється образне та словесно-логічне мислення, в змісті якого переважають образи, більш-менш узагальнені уявлення про оточуючі предмети та об'єкти.

Взагалі, у дітей дошкільного віку значне місце займають безпосередні уявлення, які іноді утруднюють необхідне «відволікання» від конкретного для того, щоб зрозуміти абстрактне, але поступово, у процесі навчання, формується вміння абстрагуватися від конкретного та вміння давати нескладні пояснення і узагальнення, робити висновки.

Як було вищезазначено, розвиток творчого мислення у дітей старшого дошкільного віку та їх вміння самостійно ставити проблеми і розв'язувати творчо-пізнавальні задачі формується у процесі особистісної взаємодії дитини з дорослим у певній системі. Специфіка розвитку ж такої взаємодії обумовлена змінами соціального контексту, особливостями когнітивного та особистісного розвитку сучасних дітей в умовах існуючого інформаційно-насиченого середовища, але у той же час не можна ігнорувати і роль психологічних механізмів саморозвитку особистості, які лежать в основі формування і реалізації індивідуального обдарування дітей в новому освітньому середовищі. У зв'язку з цим головною метою повинна стати розробка психо-

логічних програм розвитку творчого мислення на різних вікових рівнях, у різних сферах діяльності, а також розробка психологічних технологій активізації творчих можливостей як індивідуальних, так і колективних.

Отже, у процесі взаємодії з дорослими відбувається розвиток усіх компонентів пізнавально-творчої діяльності дітей, розвиток їх творчих здібностей та пізнавальних вмінь, під час спілкування, в навчальній та ігровій діяльності, на музичних та художньо-творчих заняттях. Але будь-яка творча діяльність (ігрова, театралізована, образотворча тощо) обов'язково повинна спиратися на принцип єдності всіх сфер життєдіяльності дитини, а саме: емоційної, комунікативної та пізнавальної, що передбачає забезпечення всіх аспектів психічного розвитку особистості: інтелектуального, емоційно-вольового, а також культурологічного і духовного розвитку дитини. Якщо ми говоримо про дошкільний вік, то, зрозуміло, що значна роль буде належить іграм, зокрема сюжетно-рольовим, як провідному виду діяльності в дошкільному віці, у процесі яких у дітей розвиваються такі психічні процеси як сприймання, мислення, уява, пам'ять, а також мова, комунікативні здібності, особистісна і мотиваційна сфери. Так, у ігровій діяльності, яка є своєрідною формою активного пізнання навколишнього світу, у дошкільників розвивається самосвідомість, формується здатність до супідрядності мотивів, розуміння свого «Я» в системі відносин з оточуючими, прагнення і вміння оцінювати свої вчинки, поведінку інших дітей та дорослих.

Наші дослідження творчого мислення дітей старшого дошкільного віку в процесі розв'язання творчих завдань показали можливість виявлення проявів їх творчого потенціалу, показниками якого виступають кількісні та якісні характеристики творчої діяльності дітей, такі як: продуктивність, оригінальність, поліваріативність, прояви здогадки та фантазування, швидкість досягнення результату. Нами виявлено, що високий творчий потенціал у дітей обумовлений переважним розвитком одного чи двох компонентів творчого мислення. В залежності від кількісної характеристики (оригінальність, кількість варіантів) і якісної (продукування ідей) ми можемо говорити, умовно кажучи, про величину творчого потенціалу дитини. А основним домінуючим фактором розкриття і реалізації творчого потенціалу в дошкільному віці буде створення та забезпечення сприятливих умов для стимулювання творчої активності дітей у традиційних «дитячих» видах діяльності: у грі, мовному спілкуванні, у малюванні, конструктивній, музичній, художній діяльності тощо.

Отже, дослідження дітей старшого дошкільного віку показали можливість виявлення якісної характеристики проявів їх творчого мислення, показниками якого виступають такі показники творчої діяльності дітей як: продуктивність, оригінальність, поліваріативність, прояви здогадки та фантазування, швидкість досягнення результату. Творче мислення, як і високий рівень розвитку творчих здібностей дозволяють дитині успішно, самостійно і оригінально виконувати яку-небудь ігрову, художньо-творчу або іншу діяльність.

Для діагностики творчого мислення можна використовувати оцінки експертів та спеціально розроблені відомі тести творчого мислення Дж. Гілфорда і Е. П. Торренса, в яких креативність визначається за характеристиками вербального і візуального мислення: швидкість, гнучкість, оригінальність та розробленість ідей. Дж. Гілфорд виділяв два типи мислення, а саме: конвергентне і дивергентне мислення, а Е. П. Торренс прирівнював креативність до творчого мислення, що пов'язане, перш за все, з процесом вирішення проблемної ситуації. Розглядаючи творче мислення як природний процес, який породжується потребою людини в знятті напруги в ситуації невизначеності або незавершеності, Е. П. Торренс припускав можливість виявляти як здатності до творчості, так і умови, стимулюючі творчий процес, а також можливість оцінювати його продукти (результати).

Висновки. Специфіка розвитку творчого мислення у сучасних дітей обумовлена змінами соціального контексту, особливостями когнітивного та особистісного розвитку дітей в умовах існуючого інформаційно-насиченого середовища сучасного світу. Дошкільний вік має винятково велике значення для розвитку здібностей дитини, особистісних якостей, оволодіння способами пізнання навколишнього світу: у дитини не тільки формуються система знань про навколишній світ і вміння аналізувати, порівнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і залежності, міркувати, але й так само розвивається ціннісне ставлення до досліджуваних явищ, що є необхідною передумовою становлення особистості дитини.

Основні шляхи розвитку творчого мислення полягатимуть у проведенні систематичних спостережень за дітьми у будь-якій самостійній їх творчій діяльності (ігровій, конструктивній, художній тощо), які нададуть можливість дослідити схильність дітей до творчих проявів, до виявлення виду діяльності, в якому дитина проявляє себе найбільш творчо; у пред'явленні та створенні дорослими посильних для розв'язання дітьми проблемних ситуацій і різноманітних творчих завдань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Венгер Л. А. Формирование способностей в дошкольном детстве // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка / Ред.-сост. Г.В. Бурменская. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2008. С. 365-381.
2. Дьяченко О. М. Специфика умственной одаренности детей дошкольного возраста // Основные современные концепции творчества и одаренности. М.: Молодая гвардия, 1997. С. 67-78.
3. Креативный ребенок: диагностика и развитие творческих способностей. Ростов н/Д.: Феникс, 2004. 416 с.
4. Моляко В. А. Психология детской одаренности. К.: Знание, 1995. 78 с.
5. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості // Наук.записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Вип. 22. Актуальні проблеми сучасної української психології. К., 2002. С. 221-229.
6. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей / Под ред. А. М. Матюшкина. М.- Воронеж, 2004. 192 с.
7. Озерова О. Е. Развитие творческого мышления и воображения у детей. Ростов н/Д: Феникс, 2005. 192 с.
8. Савенков А. И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. СПб.: Питер, 2004. 272 с.

9. *Пиаже Ж.* Интеллект и восприятие // Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969. С. 109-142.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Venger L. A.* Formirovanie sposobnostej v doshkol`nom detstve // Khrestomatiya po detskoj psikhologii: ot mladencza do podrostka / Red.-sost. G.V. Burmenskaya. M.: Mosk. psikhol.-socz. in-t, 2008. S. 365-381.
2. *D`yachenko O. M.* Speczifika umstvennoj odarennosti detej doshkol`nogo vozrasta // Osnovny`e sovremenny`e koncepczii tvorchestva i odarennosti. M.: Molodaya gvardiya, 1997. S. 67-78.
3. *Kreativny`j rebenok: diagnostika i razvitie tvorcheskikh sposobnostej.* Rostov n/D.: Feniks, 2004. 416 s.
4. *Molyako V. A.* Psikhologiya detskoj odarennosti. K.: Znanie, 1995. 78 s.
5. *Moliako V. O.* Psykholohichna teoriia tvorchosti // Nauk.zapysky In-tu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy. Vyp. 22. Aktualni problemy suchasnoi ukrainskoj psykholohii. K., 2002. S. 221-229.
6. *Odarennost` i vozrast. Razvitie tvorcheskogo potencziala odarenny`kh detej /* Pod red. A. M. Matyushkina. M.- Voronezh, 2004. 192 s.
7. *Ozerova O. E.* Razvitie tvorcheskogo my`shleniya i voobrazheniya u detej. Rostov n/D: Feniks, 2005. 192 s.
8. *Savenkov A. I.* Put` k odarennosti: issledovatel`skoe povedenie doshkol`nikov. SPb.: Piter, 2004. 272 s.
9. *Piazhe Zh.* Intellect i vospriyatiye / Zhan Piazhe // Izbrannyye psikhologicheskiye trudy. M.: Prosveshcheniye, 1969. S. 109-142.

Vaganova N. A. Premises of the development and standing of preschooler's creative thinking. Article observes the premises of the development of creative thinking and standing of preschooler's creative personality in the developing interaction process and describes the principles of a child's self-development, forming of the integrative and creative qualities of personality in the conditions of innovative educational space. It is shown, that the preschool age has particular significance for the child's abilities', personality's features' and general giftedness' development. In the article the question concerning the general being of art process and art thinking, and also the features of the modern children's cognitive processes are observed and the main regularities of cognitive abilities' development are shown, which can also be applied to the children's giftedness. That is we mean synergy of relatively autonomous processes of creative thinking and imagination, which are actualized depending on the degree of novelty of a new object.

Keywords: creative thinking, creative personality, cognitive development, cognitive abilities, creative activity, preschool age.

Отримано 18.10.2019

УДК 159.954 – 043.86:[929:001]

Виноградова Вікторія Євгенівна

**СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ
ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ**

Виноградова В. Є. Суб'єкт – суб'єктна взаємодія як фактор розвитку творчих здібностей особистості. У статті розкриваються основні чинники розвитку творчих здібностей особистості шляхом суб'єкт – суб'єктної взаємодії. Визначається вплив ставлення дорослих до дитини як до суб'єкта. Аналізуються умови, які можуть стати дієвими щодо

формування творчої особистості. Розглядаються питання створення розвивального середовища в родині задля сприяння розвитку задатків дитини. Також досліджуються дитячі роки видатних діячів науки В. І. Вернадського, І. І. Мечникова, К. Д. Ушинського. Визначаються основні умови розвитку їх наукового таланту. Аналізується суб'єкт-суб'єктна зорієнтованість відносин у системах "дорослий-дитина", які сприяють розвитку творчих здібностей науковців.

Ключові слова: суб'єкт, особистість, суб'єктність, творчі здібності, розвиток, сприятливий психологічний клімат, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Виноградова В. Е. Субъект – субъектное взаимодействие как фактор развития творческих способностей личности. В статье раскрываются основные факторы развития творческих способностей личности путем субъект – субъектного взаимодействия. Определяется влияние отношения взрослых к ребенку как к субъекту. Анализируются условия, которые могут стать действенными по формированию творческой личности. Рассматриваются вопросы создания развивающей среды в семье для содействия развитию задатков ребенка. Также исследуются детские годы выдающихся деятелей науки В. И. Вернадского, И. И. Мечникова, К. Д. Ушинского. Определяются основные условия развития их научного таланта. Анализируется субъект-субъектная ориентированность отношений в системах "взрослый – ребенок", которые содействуют развитию творческих способностей ученых.

Ключові слова: субъект, личность, субъектность, творческие способности, благоприятный психологический климат, субъект-субъектное взаимодействие.

Вступ. Сьогодні проблема суб'єкта та суб'єктності в психології займає особливе місце. Вона показує активну, конструктивну позицію людини в світі. Дослідники, розглядають це поняття як нову форму спілкування дорослого та дитини, що відображає остаточний перехід від стосунків "суб'єкт – об'єкт" до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, фіксує суб'єктність як сучасну норму психолого-педагогічного впливу. Формування особистості відбувається у ранньому віці. Тому актуальним, на наш погляд, є розгляд психологічних факторів розвитку творчих здібностей особистості. Якщо з'ясувати шляхи формування таланту у визначених діячів науки у часи їх дитинства, то можна визначити, що саме впливало на розвиток їх здібностей. Досліджуючи дитячі роки зростання видатних діячів науки, ми припустили, що основою розвитку їх талантів є суб'єкт – суб'єктна взаємодія батьків та дітей.

Вихідні передумови. Для розвитку творчих здібностей особистості особливо значення набувають як соціальні, так і особистісні фактори, зокрема вплив середовища на формування творчого бачення особистості. Сім'я є інтерактивною системою, де діти та батьки взаємно впливають один на одного. Розвиток таланту дитини є результатом переплетення багатьох складових, таких як: сімейна історія, унікальні здібності дитини, певні сімейні події. Вони визначають роль дитини в сім'ї та надають структуру відносинам батьки-дитина та родичі – дитина, які можуть впливати на взаємодію протягом зростання дітей. Важлива умова розвитку особистості та її творчих здібностей – це сприймання нових ідей, здібність знаходити та піднімати проблеми, незалежність поведінки та суджень і разом з тим вміння поступатися й відмовлятися від своїх попередніх думок, критичність, сміливість, терпимість. Важливою умовою постає відношення дорослих до дитини як до суб'єкта та побудова суб'єкт-

суб'єктних відносин. Адже саме такі стосунки формують у особистості свободу вибору траєкторії розвитку як самої дитини, так і її творчих здібностей.

Формулювання цілей. Метою статті є дослідити вплив суб'єкт-суб'єктної взаємодії дорослих та дітей та виявити основні чинники розвитку творчих здібностей особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття суб'єкту в різних аспектах взаємодії в психологічній науці розглядають такі вчені, як: К. А. Альбуханова-Славська, А. В. Брушлинський, Л. І. Анциферова, Л. С. Виготський, В. В. Знаков, Д. А. Леонт'єв, В. А. Петровський, С. Л. Рубінштейн, В. І. Слободчиков та інші.

Поняття суб'єктності розкривається в різних суб'єктних проявах особистості. До суб'єктних якостей особистості відносяться такі категорії, як: активність, відповідальність, креативність, рефлексивність, цілепокладання, внутрішня свобода, особистісні смисли, цінності, самовизначення, самооцінка, самоідентифікація та інші [2].

Суб'єкт, на думку А. В. Брушлинського, завжди нерозривно пов'язаний з іншими людьми і разом з тим автономний, незалежний, відносно відокремлений, він і суб'єкт, і об'єкт соціальних впливів, являючи собою безперечну цінність для суспільства. Особистісні та суб'єктні якості дослідник розрізняв за ступенем внутрішньої детермінованості, за наявністю можливості вибору і використанню цієї свободи [6].

Рубінштейн розглядав категорію суб'єкта як онтологічну. Він вважав, що людина є суб'єктом, а свідомість є вищою досконалою якістю людини [22]. Критеріями суб'єкта є саморозвиток та здатність перетворення дійсності, об'єкта. Однак, крім здатності до діяльності, яка може змінювати дійсність, людина має здатність пізнання, споглядання - по відношенню до природи та інших людей як до суб'єктів. Рубінштейн не зводив всю навколишню дійсність людини до створеної або зміненої нею до майстерні, промисловості, він підкреслює нерукотворність, первозданність природи [22].

Особистість є продуктом, членом суспільства, по-різному вписуючись в нього, з одного боку, отримує від суспільства основні умови своєї життєдіяльності, з іншого боку, вона протистоїть суспільству в сенсі принципової розбіжності її потреб, здібностей, бажань, орієнтацій з тими вимогами, які суспільство висуває до всіх особистостей в цілому і зокрема - до неї. Ця невідповідність нівелюється, якщо особистість, жертвує своєю індивідуальністю, пристосовується, адаптується до нормативних вимог, гострота цього протиріччя пом'якшується в разі, якщо особистість самостійно знаходить вдале поєднання своїх особливостей зі стандартизованими умовами та вимогами, знаходить в суспільстві місце, адекватне саме їй [1].

Суб'єкт, на думку А. В. Брушлинського, той хто не лише виявляється, але й визначається в творчій самодіяльності [5]. А. В. Брушлинський говорить про об'єктивність, незалежність змісту ідей від суб'єкта, що породжує, створює їх: «незалежність їх змісту від суб'єкта визначається їх залежністю від буття, яке відображає суб'єкт» [5].

Психологічний простір особистості визначається як суб'єктивно значимий фрагмент буття, що визначає актуальну діяльність і стратегію життя людини. Він включає комплекс фізичних, соціальних і суто психологічних явищ, з якими людина себе ототожнює (територію, особисті предмети, соціальні прихильності, установки). Ці явища стають значущими в контексті психологічної ситуації, набуваючи для суб'єкта особистісного сенсу, і починають охоронятися всіма доступними йому фізичними та психологічними засобами [18].

А. В. Брушлинський також підкреслює категорію активності як головну характеристику суб'єкта, висуваючи тезу про те, що людина як суб'єкт являє собою системну цілісність психічних процесів, станів і властивостей. Тобто категорія «суб'єкт» є принципово системною, об'єднуючи в собі мотиваційний, психофізіологічний, когнітивний, ціннісно-смысловий аспекти психіки [5]. А. В. Брушлинський підкреслює, що «суб'єкт - це людина на вищому рівні активності, цілісності, системності, автономності тощо» [5, с.9].

Відповідно до поглядів А. В. Брушлинського, провідною формою активності є діяльність, однак активність може виявлятися і в формі переживання або споглядання, бути не тільки свідомою, а й несвідомою.

В. І. Панов розглядає активність суб'єкта як прояв творчої природи розвитку психіки, що реалізується в системі взаємозв'язків людини з навколишнім середовищем (природного, освітнього, професійного). На єдності індивіда (суб'єкта сприйняття) і середовища (об'єкта сприйняття) наполягає В. А. Барабанщиков [3], коли світ (ситуація) одночасно включає в себе індивіда і протистоїть йому. Одна його сторона - умови життя, інша - їх відображення суб'єктом, включеним в ситуацію. Без аналізу світу (його складових, структури, норм і правил, яким він підпорядковується, динаміки тощо) неможливо охарактеризувати суб'єкта і форми його активності.

Як особистість і суб'єкт розвитку, саморозвитку людина формується і проявляє себе в постійній взаємодії зі світом і з самим собою. Важливо зафіксувати нашу увагу на те, що моменти розвитку людини як суб'єкта можуть бути розкриті, якщо будуть розглянуті об'єкти, продукти, процеси і детермінанти взаємодії людини зі світом і з самим собою. Людина (особистість, суб'єкт) складається у взаємодії з цілою плеядою об'єктів, що співвідносяться зі світом природи, культури, людей, техніки, знаків, відповідно до робіт Е. А. Климова [14]. На полюсі суб'єкта ефекти взаємодії з ними оформляються у вигляді когнітивних образів: перцептивних, мнемічних, понятійних, що позначаються поняттям «продукт взаємодії».

Термін «взаємодія» передає все те, що співвідноситься з поняттям «процеси» в життєдіяльності людини і в її зверненні до самої себе. А. В. Брушлинський вказував на соціальність психіки людини, яка проявляється в суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних зв'язках кожного індивіда, і ця взаємодія відбувається в процесі діяльності, спілкування. Він писав, що «будь-який людський індивід завжди існує і розвивається в умовах опосередкованого спілкування (засвоєння всієї накопиченої до нього культури), а без-

посереднє спілкування може бути не завжди, хоча саме воно є первинним, генетично вихідним»[6]. Людина існує в світі як суб'єкт, особистість, що розвивається в постійному діалозі з іншими суб'єктами, зі світом.

Безумовно, перша взаємодія людини починається в її сім'ї. Саме тут формується особистість під впливом багатьох факторів. Вплив сім'ї на розвиток індивіда зазначається в переважній більшості досліджень в області психології творчості. Необхідно відмітити, що у роботах вітчизняних і зарубіжних науковців І. М. Білої, М. Й. Боришевського, Г. Я. Варги, В. І. Гарбузова, Т. В. Говорун, Е. Г. Ейдемілера, О. І. Захарова, А. Є. Лічко, В. В. Століна, Т. С. Яценко та інших обґрунтовано виявлена залежність розвитку творчих здібностей дитини від психологічної атмосфери в сім'ї, батьківського ставлення до дитини, стилю виховання в родині, способів родинного спілкування. Основний напрям формування здібностей дитини визначається задоволенням у сім'ї найголовніших потреб: любові та довіри, самостійності, самоствердження і визнання. Відбувається це, насамперед, у взаєминах з батьками, їх сумісністю, оскільки характер батьків та їх взаємини з дитиною є основною умовою її психічного, фізичного та духовного розвитку [15, с. 117].

На думку науковців, найліпшим стилем виховання є демократичний. Це пояснюється тим, що він характеризується високим рівнем спілкування в родині батьків та дітей, включенням дітей в обговорення сімейних проблем, віра батьків в успішну діяльність та здібності дитини, адекватний батьківський контроль тощо. Однак, якщо батьки обирають стиль вседозволеності або авторитаризму, це може вплинути на особистість та сформувати певні обмеження, рамки, деформації особистості. Більшість дослідників визначають наступні чинники, які впливають на формування особистості: гармонійність – негармонійність стосунків між батьками та дітьми, творча – нетворча особистість батька як зразок наслідування та суб'єкт ідентифікації, спільність або відмінність інтересів членів сім'ї, спрямування та очікування батьків щодо досягнень дитини.

Безсумнівно, що сім'я має пролонгований вплив на дитину протягом всього її життя. Однак, слід відмітити, що особливо велика її роль на початку життєвого шляху. Оскільки від того, яким чином у сім'ї буде відбуватись процес розвитку в дитини тих чи інших особистісних якостей, здібностей залежить і весь подальший її розвиток та життєвих шлях [15, с. 113].

Велику увагу необхідно приділяти вільному розвитку особистості і створити для цього відповідні умови. На думку більшості науковців, почуття любові має бути основою відносин у сім'ї, як вищий рівень емоційно позитивного ставлення людини до людини. Необхідно зазначити, що стосунки, які побудовані на основі почуття любові, характеризує висока вибірковість, глибока зануреність їх суб'єктів, контакт між ними на всіх можливих рівнях (психофізіологічному, психологічному, фізичному) [13, с. 105].

Виготський зазначав, що для розвитку творчих здібностей потрібно створювати певні умови, а саме: рання діагностика творчих здібностей; сти-

муляція зони найближчого розвитку; створення умов максимального напруження сил дитини; свобода у діях дитини [8].

Наукова спадщина видатних діячів української науки В. І. Вернадського, К. Д. Ушинського та І. І. Мечникова вражає своєю геніальністю. Однак, поза увагою залишається питання розвитку цих постатей у дитячі та юнацькі роки, а також формування їх як творчих особистостей. Постає питання про вивчення життєвих подій, передумов розвитку наукового таланту, які вплинули на розкриття їхнього творчого потенціалу. Безумовно, наукові доробки цих вчених нерозривно пов'язані з основними етапами їхнього життєвого шляху. Виходячи з вищезазначених чинників, розглянемо розвиток особистостей науковців у період їх зростання в сім'ї батьків, який, безсумнівно, вплинув на формування їх творчих здібностей.

К. Д. Ушинський народився в небагатій дворянській сім'ї в 1823 році. Він був третім сином в родині Ушинських. Батьки К. Д. Ушинського були освіченими людьми. Протягом одинадцяти років навчанням сина займалась мати, Любов Степанівна, яка дуже підтримувала і розвивала здібності майбутнього педагога. У родині була хороша бібліотека, і К. Д. Ушинський вже в дитинстві багато читав. Отже, безсумнівно, що в «материнській школі» він не тільки отримав початкові знання, а й розвинув базові здатності до подальшого навчання.

Напевно тому К. Д. Ушинський відводив у своїх працях значну роль у формуванні особистості дитини, розвитку її творчих здібностей сім'ї, батькам, насамперед матері. Він вважав, що початкову освіту, основи грамотності взагалі найкраще здобувати в сім'ї, під керівництвом рідної матері. Він критикував тогочасну французьку і німецьку систему навчання і виховання дітей, за якою батьки віддавали своїх дітей з 3-5 річного віку на навчання і виховання в дитячі притулки та школи. К. Ушинський вважав одним із важливих принципів виховання, який сприяє формуванню творчої особистості дитини принцип демократизації. Його головною засадою є свобода та самостійність надана дитині.

Ілля Ілліч Мечников народився у 1845 році у дворянській родині. Його вихованням займалась здебільшого мати, а також гувернери. Він був п'ятою дитиною у сім'ї та проявляв талант з дитячих років. Ілля був досить активною дитиною, доволі швидко та гостро на все реагував, проявляв імпульсивність та «вибуховість» характеру, в сім'ї його прозвали «містер ртуть». Також він мав абсолютний слух та гарну пам'ять і міг відтворювати опери та симфонії без жодної помилки [21, с. 26 – 27].

Виховуючи дітей, мати керувалась постулатами з Біблії: перш ніж створити світ, Бог створив мудрість. І ця мудрість починається з родини. Саме там, де батьки всіляко дбають про розвиток вроджених нахилів і здібностей дитини, формують у неї потяг до знань, вміло стимулюють невичерпну дитячу творчість, там юна зміна виростає, як кажуть, з розумною головою і працюючими руками. Отже, мама Іллі Ілліча всіляко сприяла тому, щоб її молодший син обрав кар'єру науковця [10].

Також вагомий вплив на інтереси Іллі Ілліча мав його старший брат студент-медик Лев. З дитинства І. І. Мечников цікавився природою: вивчав рослини, збирав гербарії, ловив і досліджував комах і рибу, читав багато книг з природознавства. Вже у 8 років він захопився біологією. Ілля швидко вивчив місцеву флору і, уявляючи себе вченим, писав твори з ботаніки [17, с. 310]. Його цікавило все: і люди, і комахи, і іграшки, і музика, і природа. До того ж він швидко переключав увагу з одного явища на інше, миттєво зацікавлюючись, але й швидко охолоджуючись. Ця риса зберіглася на все його життя. Він обирав між зоологією й патологією, між геронтологією й філософією.

Отже, здібності І. І. Мечникова до наукових досліджень проявилися дуже рано. У 1856 р. І. І. Мечников був прийнятий до Харківської гімназії відразу до другого класу. Навчаючись у п'ятому класі, організував у гімназії «Союз науки», члени якого повинні були робити реферативні доповіді на наукові теми. Свою першу наукову роботу він написав у 18 років у статусі студента.

Сім'я Вернадських походила з шляхетного роду. Вони мали досить прогресивні погляди на розвиток суспільства, економіки та соціально-політичної ситуації в цілому. Той факт, що вони ще до 1861 року розпустили своїх кріпаків та дали їм свободу, лише підтверджує не лише демократичні погляди, а їх втілення у життя. Тобто дух реформ та новаторства, який був у сім'ї досить впливав і на виховання їх дітей.

Стосунки між батьками були дуже дружні. В. І. Вернадський пригадував: «Вони любили одне одного надзвичайно, я не пам'ятаю ніколи, щоб між ними відбувалася сварка, та, здається, її й не було ніколи» [11, с. 22]. Отже, у сім'ї Вернадських панувала атмосфера любові, довіри, свободи вибору та розвитку.

Володимир Іванович народився у 1863 році. Він зазначав, що дитинство його було доволі щасливим. У сім'ї було закладено базові цінності, які допомогли Володимирі Івановичу у подальшому проявити свої здібності в декількох напрямках науки. Отже, можемо робити висновки про те, що він почувався у своїй сім'ї безпечно, у нього формувалась повага до батьків, людей, природи тощо.

Вихованням Володимира більшою мірою займався батько. Іван Васильович Вернадський зіграв, ймовірно, головну роль у формуванні світогляду сина. Він досить багато часу приділяв його освіті та розвитку. Він сформував Володимирі Івановичу інтерес до науки, любов до людей. «Найсвітлішими хвилинами уявлялися мені у той час ті книги і думки, які ними викликалися, і розмови з батьком і моїм двоюрідним дядьком Є.М. Короленком» [7, с. 30]. Під впливом батька Володимир Вернадський осягав важливість, необхідність систематичної освіти, важливість заглиблення в певну галузь діяльності. Тобто батьки прищепили Володимирі Івановичу інтерес до книг, а це, в свою чергу, стало одним з головних чинників, що вплинуло на розвиток особистості. Взагалі найулюбленішим місцем у будівлі Вернадських для нього був батьківсь-

кий кабінет. Тобто сім'я Вернадських створювала умови, що випереджають розвиток дитини, а також сприяла ранньому інтелектуальному розвитку Володимира Івановича.

Також значний вплив на розвиток Володимира мав його старший брат Микола. У них була різниця у віці 12 років. І саме старший брат багато часу приділяв освіті Володимира. Саме він навчив Володимира читати, писати, цікавитися наукою та поринати у книжкові мандри. Пізніше В.І. Вернадський написав: «немає нічого більш цінного у світі та нічого, що потребує більшого збереження та поваги, як вільна особистість» [11, с. 237].

Також у сім'ї Вернадських приділялась значна увага питанням саморозвитку. Володимир Іванович зазначав, що «у батька була дивна манера впливати на мене. Він соромив мене, коли я чогось не знав, і говорив, що у мене, у моїй волі є повна можливість знати і я повинен цією можливістю користуватися, а якщо я нею не користувався, то винен я, а не інші. Що інші цього не знають, як і я, анітрохи мене не повинно виправдовувати в моїх очах. А так само не виправдовує і в його очах» [16, с.31].

Можемо констатувати, що здібність бачити незвичайні речі у звичному, дивуватись та усвідомлювати обмеженість своїх знань, розвиток наукових здібностей Вернадський набув у дитинстві. Більшою мірою, під впливом батька, двоюрідного дяді та старшого брата у нього сформувались необхідні для науковця якості: вміння спостерігати, аналізувати, сумніватися, не піддаватися сліпо впливу авторитетів (критичне мислення). Прикладом став Євграф Максимович, який міг заперечувати теорію Дарвіна про походження людини, а також відкидати релігійні догми.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, аналізуючи родинні стосунки у сім'ях видатних науковців на основі біографічного методу можемо зробити наступні висновки. Як суб'єкт виховання особистість формується лише за наявності у батьків певної системи цінностей. У родинях Вернадських, Ушинських та Мечникових освіта набувала великого значення в їх системі цінностей. З раннього дитинства батьки, старші брати, гувернери навчали майбутніх науковців основам грамоти. Дітям прищеплялась любов до книжок та природи. Усі майбутні науковці жили в атмосфері любові, поваги та свободи виявлення власної особистості. Слід зазначити, що саме родини створили умови для розвитку дітей та сприяли їм реалізувати власні здібності. Також для досягнення видатних результатів у науці необхідні активність, свобода, ініціативність, здатність удосконалювати оточуючий світ і нести за це відповідальність, продукувати нові ідеї та змінювати себе. Саме ці якості дали можливість майбутнім науковцям розвиватися та проявляти свої здібності, а також допомогли їм стати творцями своєї долі та суб'єктами власної життєдіяльності.

Отже, головними пріоритетами сім'ї мають бути демократія, гуманізм та свобода, а також позитивний психологічний клімат. Саме доброзичлива атмосфера та атмосфера довіри створюють передумови для розвитку творчої особистості. Всі ці фактори допомогли побудувати суб'єкт-

суб'єктні стосунки між батьками та дітьми, які в подальшому стали видатними діячами науки.

В подальших дослідженнях нами буде детально розглянуто вплив життєвих подій вчених на створення наукових праць та винаходів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абульханова К. А.* Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет. Вопросы психологической теории и практики. М., 1997. – С.56–74.
2. *Абульханова К. А.* Проблема определения субъекта в психологии // Субъект действия, взаимодействия, познания (психологический и философский анализ) / Под ред. Э.В. Сайко. М., 2001.
3. *Барабанщиков В. А.* С.Л.Рубинштейн и Б.Ф.Ломов: преемственность научных традиций. // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А.В.Брушлинского, М.И.Воловиковой, В.Н.Дружинина. М., 2000. С.43–52.
4. *Бех І.Д.* Особистісно зорієнтоване виховання. – К, 1998.
5. *Брушлинский А.В.* Психология субъекта. СПб., 2003.
6. *Брушлинский А.В.* Проблемы психологии субъекта. М., 1994.
7. *Вернадский В.И.* Письма Н.Е. Вернадской (1886 - 1889).
8. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 196 с.
9. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : ЧеРо, Сфера, 2003. – 118 с.
10. *Гнатюк М.* 100 великих украинцев / Гнатюк М., Громовенко Л., Семака Л. и др. – М. : Вече; К. : Орфей, 2001. – 584 с.
11. *Гумилевский Л.И.* Вернадский. – М., «Молодая гвардия», 1967. – 256 с.
12. *Дружинин В. Н.* Психология : учебник для гуманитарных вузов / В. Н. Дружинин. – [2-е изд.]. – СПб. : Изд. дом ПИТЕР, 2007. – 656 с.
13. *Дуткевич Т.В.* Конфліктологія з основами психології управління: Навчальний посібник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 456 с.
14. *Климов Е.А.* Предмет и понятийный аппарат акмеологии // Акмеология. Учебник./ Под ред. А.А.Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2002. С.20-28.
15. *Мельник Л.П., Снівак Л.М., Славина Н.С.* Вплив подружньої сумісності на взаємини дошкільника в дитячому колективі// Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету. Серія: психологічні науки. – Вип. 1. – 2007. – С.113 - 117.
16. *Мочалов И.И.* Владимир Иванович Вернадский. М.: Наука, 1982.
17. *Мусский С. А.* 100 великих Нобелевских лауреатов / Мусский С. А. – М. : Вече, 2006. – 313 с.
18. *Нартова-Бочавер С. К.* Человек суверенный: опыт психологического исследования субъекта в его бытии. Монография. – М.: Питер, 2008.
19. *Научная мысль как планетное явление / В.И. Вернадский.* – М.: Наука, 1991. – 271 с.
20. *Панок В.Г., Рудь Г.В.* Психологія життєвого шляху особистості: Монографія. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 280 с.
21. *Резник С. Е.* Мечников. – М., 1973. – 365 с.
22. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. М., 1997.
23. *Ситник К., Бевз Т.* Володимир Вернадський: Людина. Громадянин. Учений. – К., Наукова думка, 2017. – 368 с.
24. *Ушинський Костянтин Дмитрович [Електронний ресурс] : Режим доступу : http://uk.wikipedia.org/wiki/Ушинський_Костянтин_Дмитрович*

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Abul`khanova K. A.* Mirovozzrencheskij smysl i nauchnoe znachenie kategorii sub`ekta // Rossijskij mentalitet. Voprosy` psikhologicheskoi teorii i praktiki. M., 1997. – S.56–74.

2. *Abul`khanova K.A.* Problema opredeleniya sub`ekta v psikhologii // Sub`ekt dejstviya, vzaimodejstviya, poznaniya (psikhologicheskij i filosofskij analiz) / Pod red. E`.V. Sajko. M., 2001.
3. *Barabanshnikov V.A.* S.L.Rubinshtejn i B.F.Lomov: preemstvennost` nauchny`kh tradicij. // Problema sub`ekta v psikhologicheskoy nauke / Pod red. A.V.Brushlinskogo, M.I.Volovikovej, V.N.Dru zhinina. M., 2000. S.43–52.
4. *Bekh I.D.* Osobystisno zorientovane vykhovannia. – K, 1998.
5. *Brushlinskij A.V.* Psikhologiya sub`ekta. SPb., 2003.
6. *Brushlinskij A.V.* Problemy` psikhologii sub`ekta. M., 1994.
7. *Vernadskij V.I.* Pis`ma N.E. Vernadskoj (1886 - 1889).
8. *Vy`gotskij L.S.* Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste / L.S. Vy`gotskij. – M.: Prosveshhenie, 1991. – 196 s.
9. *Gippenrejter Yu. B.* Obshhat`sya s rebenkom. Kak? / Yu. B. Gippenrejter. – M. : CheRo, Sfera, 2003. – 118 s.
10. *Gnatyuk M.* 100 velikikh ukraincev / Gnatyuk M., Gromovenko L., Semaka L. i dr.– M. : Veche; K. : Orfej, 2001. – 584 s.
11. *Gumilevskij L.I.* Vernadskij. – M., «Molodaya gvardiya», 1967. – 256 s.
12. *Druzhinin V. N.* Psikhologiya : uchebnik dlya gumanitarny`kh vuzov / V. N. Druzhinin. – [2-e izd.]. – SPb. : Izd. dom PITER, 2007. – 656 s.
13. *Dutkevych T.V.* Konfliktolohiia z osnovamy psykholohii upravlinnia: Navchalnyi posibnyk. – Kyiv: Tsentri navchalnoi literatury, 2005. – 456 s.
14. *Klimov E.A.* Predmet i ponyatijny`j apparat akmeologii // Akmeologiya. Uchebnik./ Pod red. A.A.Derkacha. – M.: Izd-vo RAGS, 2002. S.20-28.
15. *Melnyk L.P., Spivak L.M., Slavina N.S.* Vplyv podruzhnoi sumisnosti na vzaiemny doshkilnyka v dytiachomu kolektyvi// Naukovi pratsi Kamianets-Podilskoho derzhavnogo universytetu. Serii: psykholohichni nauky. – Vyp. 1. – 2007. – S.113-117.
16. *Mochalov I.I.* Vladimir Ivanovich Vernadskij. M.: Nauka, 1982.
17. *Musskij S. A.* 100 velikikh Nobelevskikh laureatov / Musskij S. A. – M. : Veche, 2006. – 313 s.
18. *Nartova-Bochaver S.K.* Chelovek suverenny`j: opy`t psikhologicheskogo issledovaniya sub`ekta v ego by`tii. Monografiya. – M.: Piter, 2008.
19. Nauchnaya my`sľ kak planetnoe yavlenie / V.I. Vernadskij. – M.: Nauka, 1991. – 271 s.
20. *Panok V.H., Rud H.V.* Psykholohiia zhyttievoho shliakhu osobystosti: Monohrafiia. – K.: Nika-Tsentr, 2006. – 280 s.
21. *Reznik S. E. Mechnikov.* – M., 1973. – 365 c.
22. *Rubinshtejn S.L.* Chelovek i mir. M., 1997.
23. *Sytnyk K., Bevz T.* Volodymyr Vernadskiy: Liudyna. Hromadianyn. Uchenyi. – K., Naukova dumka, 2017. – 368 s.
24. *Ushynskiy Kostiantyn Dmytrovych* [Электронныи resurs] : Rezhym dostupu : http://uk.wikipedia.org/wiki/Ushynskiy_Kostiantyn_Dmytrovych

Vynogradova V. Ye. Subject – subjective interaction as a factor of a personality’s creative abilities development. The article reveals the main factors in the development of a personality’s creative abilities through the subject – subjective interaction. The influence of the adults’ attitude to the child as a subject has been determined. The researchers consider this concept as a new form of communication between an adult and a child which reflects the final transition from the subject-object relationship to subject-subjective interaction, and fixes subjectivity as a modern norm of psychological and pedagogical influence. The conditions that can become effective in the formation of a creative personality have been analysed. The issues of creating developmental environment in the family to promote the development of a child’s makings have been considered. Attention is also paid to the components that help to create a favourable psychological climate for a personality development in the family. The subject-subjective orientation of the relations in the adult-child systems for the development of the child’s creative abilities has been analysed. The factors of talent formation in recognized scientists in their childhood have been analysed in the article. Exploring the growth of V. I. Vernadskiy, K. D. Ushynskiy, I. I. Mechnikov, it has been found out that the basis for the development of their talents was the

subject-subjective interaction of parents and children. An important condition is the attitude of adults to the child as a subject and the subject-subjective relations construction. After all, precisely such relations form the personality's freedom to choose his or her path in creative abilities development.

Keywords: subject, personality, subjectivity, creative abilities, favourable psychological climate, subject-subjective interaction.

Отримано 12.12.2019

УДК 159.97

*Гавриловська Ксенія Петрівна,
Кириченко Віктор Васильович,
Фальковська Людмила Миколаївна*

РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ У МАСОВІЙ ПСИХІЦІ ОБРАЗУ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ: МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Гавриловська К. П., Кириченко В. В., Фальковська Л. М. Репрезентація у масовій психіці образу осіб з інвалідністю: методологічні засади дослідження. У статті представлено методологічні засади емпіричного дослідження репрезентації в масовій психіці образу осіб з інвалідністю. Виявлено, що образ осіб з інвалідністю представляє собою інтегральну характеристику досвіду, знань, знаковості, які утворюють раціональну його сторону; переживань, ставлення та оцінювання, що описують ірраціональну складову; дії (бездіяльності), готовності до дій та вчинку як зовнішніх проявів на практиці вище згаданих психічних утворень. У структурі психологічних репрезентацій образу осіб з інвалідністю варто виокремити когнітивну, емоційну та праксичну складові, які мають рівневу будову.

Ключові слова: особи з інвалідністю, образ осіб з інвалідністю, психічне здоров'я, інформація, інформаційне суспільство, засоби масової інформації.

Гавриловская К. П., Кириченко В. В., Фальковская Л. М. Репрезентация в массовой психике образа людей с инвалидностью: методологические основы исследования. В статье представлены методологические основы эмпирического исследования репрезентации в массовой психике образа людей с инвалидностью. Выявлено, что образ людей с инвалидностью представляет собой интегральную характеристику опыта, знаний, знаковости, которые образуют рациональную его сторону; переживаний, отношения и оценки, описывающие иррациональную составляющую; действия (бездействия), готовности к действиям и поступкам как внешних проявлений на практике вышеупомянутых психических образований. В структуре психологических репрезентаций образа людей с инвалидностью можно выделить когнитивную, эмоциональную и праксическую составляющие, которые имеют уровневую структуру.

Ключевые слова: люди с инвалидностью, образ людей с инвалидностью, психическое здоровье, информация, информационное общество, средства массовой информации.

Вступ. Однією з актуальних проблем сучасного українського суспільства, яка сповільнює інтеграцію нашої країни у європейський соціокультурний простір, є упереджене ставлення до осіб з інвалідністю. Це ставлення сформувалося ще за часів існування Радянського Союзу через дію соціаль-

них, психологічних та інших чинників. На рівні масової психіки особи з інвалідністю сприймаються як такі, чия активність і повноцінна включеність у професійну та соціальну діяльність спільноти є неможливою або ускладненою.

Нині відбувається впровадження на державному рівні інклюзивної системи навчання для дітей з особливими освітніми потребами та подолання їх соціальної ізоляції з метою адаптації та повноцінної інтеграції в соціум. Цей процес вимагає зміни наявних уявлень пересічних українців про осіб з вадами психічного та фізичного розвитку, що є передумовою змін у ставленні до них. Індикатором ефективності впровадження програми соціальної інклюзії та соціалізації цієї категорії осіб можуть бути зміни у масовій психіці образу особи з інвалідністю, зокрема, його поступова трансформація від приписаної абсолютної неповносправності до визнання наявності особливих потреб, у тому числі, й освітніх. У результаті впровадження соціальної інклюзії має відбутися зміна у ставленні до осіб з інвалідністю, що ґрунтується на певних знаннях та має наслідком готовність пересічної особистості цінувати, поважати цих людей, визнавати їх право на розвиток та самореалізацію в різних сферах суспільного життя. Ці аспекти ми можемо виявити при дослідженні особливостей соціальної репрезентації образу осіб з інвалідністю в масовій психіці. Відмова від негативізації образу інваліда, і пошук спільних рис, які мають позитивне, соціально бажане значення, може бути показником зменшення соціальної дистанції між пересічними громадянами та людьми, що мають вади розвитку.

Метою проведеного нами дослідження є визначення методологічних та методичних засад емпіричного дослідження соціально-психологічних особливостей масових уявлень про осіб з інвалідністю.

Проведення теоретичного аналізу дало можливість виявити, що в масовій психіці українців досить чітко визначені сфери можливого включення осіб з інвалідністю у різноманітні сфери соціальної життєдіяльності. Українці підтримують активність осіб з інвалідністю у сфері культури і мистецтва, науковій діяльності, проте демонструють негативне ставлення до політичної активності цієї категорії осіб, обіймання керівних посад, професійної зайнятості (поруч з пересічними громадянами). Відсутність особистого досвіду взаємодії з особами з інвалідністю є чинником формування скептичного ставлення до можливостей самореалізації цієї категорії людей у всіх сферах суспільного життя [3].

Наявне ставлення до осіб з інвалідністю як таких, що потребують нашої турботи та опіки, оскільки їх відносять до рольового типу «неповносправних». У пострадянській ментальній культурі сенс існування людей з інвалідністю, «нужденних», полягає у підтримці загального позитивного самоставлення інших, які можуть виражати певну опіку і, таким чином, збагачувати свій позитивний досвід просоціальної поведінки на благо інших членів суспільства. Поступово сформувалася стратегія рольової взаємодії з такими категоріями людей: взаємні очікування, що одні будуть просити, а інші – давати. Відповідно, формується законодавчо-етичне підґрунтя функціонування

цілого ряду соціальних інститутів, які забезпечують симбіотичні зв'язки між суспільством та особами з інвалідністю.

Протягом тривалого періоду люди з інвалідністю жили своїм особливим життям у досить ізольованому середовищі, яке контактувало з рештою світу досить рідко. Трагічним наслідком такої організації життєдіяльності є те, що більшість сформованих в такому середовищі осіб не бачать реальної можливості самостійно вирішувати життєві завдання, і ця проблема більшою мірою є психологічною ніж соціально-економічною. Рольова позиція «інваліда», якою на побутовому рівні позначають категорію людей, що не має змоги самостійно забезпечувати себе, унеможлиблює бодай найменші спроби займатися професійною діяльністю та вести активний спосіб життя на рівні з іншими людьми. Етимологія слова пов'язана з означенням (не) придатності до чогось, відповідно до пострадянської номенклатури, це слово стосувалося людей не придатних до професійної діяльності та самостійного існування. Визначальним звичайно стало зовнішнє нав'язування безпорадності, яке позбавляло бодай найменшого внутрішнього бажання включатися у систему соціальних зв'язків на правах повноправного громадянина.

Аналіз результатів попередніх досліджень особливостей репрезентування образу осіб, що мають вади психічного та фізичного розвитку свідчить про те, що у переважній більшості громадян цей образ є результатом інтеріоризації елементів масової культури, у якій ця категорія осіб позначена семантичним конструктом «інвалід». Основним джерелом формування образу осіб з особливими потребами у сучасному суспільстві є засоби масової інформації (Фудорова О.М., 2012) [0]. Вони створюють певну систему групового ставлення до цієї категорії осіб, оцінки їх діяльності. Моделі сприймання, які розповсюджують засоби масової інформації, забезпечують однорідне сприйняття осіб з особливими потребами, які, у більшості випадків, залишаються для українського суспільства «інвалідами», «неповносправними» та «людьми з відхиленнями».

Підтвердженням на емпіричному рівні є вплив ЗМІ на самосприйняття осіб з особливими потребами та формування у них власного внутрішнього образу «Я» (Lingling Zhang & Beth Haller, 2013) [2]. Контент-аналіз інформаційного змісту місцевих ЗМІ Житомирської області, який був дотичний до теми становища інвалідів в регіоні, більшою мірою стосувався проблеми «порушення прав інвалідів», «соціального забезпечення та умов проживання», «труднощів доступу до освітніх, культурних, медичних послуг» (Свінцицька О. І., 2015) [6]. Частотна перевага вживання поняття «інвалід» та специфічний інформаційний контекст формують соціально-непривабливий образ осіб з особливими потребами. Ця категорія людей, опираючись на дослідження О.І. Свінцицької, потребує більшою мірою допомоги, опіки та створення специфічних умов, що утворює певні труднощі для пересічних громадян, ніж може щось запропонувати конструктивне та корисне для них. Частина інформаційного контенту Житомирських ЗМІ пов'язують осіб з інвалідністю з агресією, шантажем та надмірними вимогами від влади та оточення.

Н. Livneh (1983) виокремлює ряд причин виникнення негативного ставлення у суспільстві до осіб з інвалідністю [7]. Однією з основних є негативна тілесна ідентифікація пересічних громадян, з людьми, які мають видимі зовнішні відмінності (цей же механізм функціонує у приматів та вищих ссавців як природня агресія до особин, що відрізняються від типових представників виду). Люди з інвалідністю є меншістю по відношенню до деякої більшості – фізично і психічно повносправних осіб, що ініціює природній процес атрибуції до цієї категорії осіб негативних рис, що підкріплюють та раціоналізують агресивне налаштування по відношенню до них або групове дистанціювання. До цієї думки схиляється М. Söder (1990), який приходить до висновку, що нейтральні або негативні особистісні риси є домінуючими соціальними характеристиками осіб з інвалідністю [4].

За результатами досліджень D. Roker, K. Player та J. Coleman (1998) внутрішнє волонтерство або допомога інвалідів інвалідам є розповсюдженим явищем у загальносвітовій практиці інтеграції осіб з особливими потребами у соціальне середовище. Люди з особливими потребами у якості агентів соціалізації є більш конформними для взаємодії та спільної діяльності в силу того, що вони позбавлені соціальних упереджень та стигм міжособистісної перцепції осіб, що мають вади розвитку [5]. Тому ми схиляємося до думки про те, що відсутність або мінімалізація контактів в людях, що мають вади розвитку або психічні порушення, призводить до формування упередженого негативного ставлення до них і відповідно, у осіб, які мали досвід взаємодії з ними сприяє подоланню стигм міжособистісної перцепції. У структурі психологічних репрезентацій образу осіб з інвалідністю, на наш погляд, варто виокремити когнітивну, емоційну та праксичну складові, які, у свою чергу мають рівневу будову (Рис.1.).

Ми вважаємо за потрібне дослідити зв'язок взаємопов'язаність рівня узагальненості (усіх трьох складових) цього образу з реальною дистанцією у спілкуванні пересічних громадян з особами з інвалідністю. Найбільш *близькою дистанцією (I)* вважатиметься така, яка засвідчує постійний контакт, взаємодію, підтримку у межах родинних (сімейних) стосунків. Маркерами такого виду міжособистісних відносин – дистанції I - будуть відповіді респондентів: «близький родич...», «особистий друг». Більша (*достатня*) *дистанція (II)* підтримуватиметься за рахунок міжособових контактів, опосередкованих роллю, маркерами якої виступатимуть такі обрані варіанти відповідей як: «сусід», «колега по роботі», «друг моєї дитини (сестри, брата)». Найбільша (*велика*) *дистанція (III)* у спілкуванні з особами, що мають особливі потреби, характеризуватиметься фактом визнання існування таких людей поряд та обраними варіантами відповідей: «громадянин країни», «однокласник моєї дитини (сестри, брата)».

Виходячи із представленої моделі, **образ** осіб з інвалідністю представляє собою інтегральну характеристику досвіду, знань, знаковості, які утворюють *раціональну* його сторону; переживань, ставлення та +/-оцінювання, що описують *ірраціональну* складову; дії (бездіяльності),

готовності до дій та вчинку як зовнішніх проявів на *практиці* вище згаданих психічних утворень.



Рис.1. Теоретична модель психічної репрезентації образу осіб з інвалідністю у масові психіці

Усвідомлення як процес першочергово полягає у здатності особи порівняти іншу особу із собою (це можливо за наявності певного рівня розвитку самосвідомості), виокремити подібне та відмінне, *зафіксувати (означити)* з різним рівнем узагальненості та розуміння цього факту. З боку емоцій відбувається позитивне/негативне оцінювання (подобається/не подобається) ця схожість/відмінність в іншій людині та приймається рішення щодо побудови власної взаємодії від її уникнення до продовження «орієнтувальних» дій щодо іншої особи.

Виходячи з власного досвіду (реальні контакти, хоча і достатньо дистанційовані - II), із досвіду інших (інформація від різних джерел) вибудовується певна система *знань*, які присвоюються як власні з різним ступенем критичності щодо них. Втім критичність значно посилюється та зазнають реконструкції знання, коли у ході близьких стосунків (I) з особами, що мають особливі потреби, формується персональний *досвід* особистості, який відповідно *переживається* як власний, а тому спонукає до реальних усвідомлених дій – *вчинків*.

Водночас знання здатні вибудовувати певне ставлення, яке залежно від рівня їх об'єктивності, можуть бути обтяженими певними соціальними нормами, прийнятними у найближчому чи ширшому соціальному оточенні, які пропонують певні сценарії поведінки, що визначаються як готовність до певного виду дій.

Обираючи метод дослідження, ми виходили з того, що соціальні репрезентації (згідно С. Московічі) – це складові «здорового глузду», які відобра-

жають ідеї, думки, образи, цінності, знання та практику, що поділяються людьми, утворюючи колективні коди соціальної взаємодії, систему ставлень та групову ідентичність. Це конструктивне відтворення властивостей об'єкта на рівні конкретних понять, організоване навколо одного центрального значення і невіддільне від символічної активності суб'єкта в соціальному полі (К. Херцл); буденне мислення, практичне освоєння соціального, матеріального і ідеального оточення (Д. Жоделе). Згідно з Е. Дюркгеймом, колективні уявлення є виявом групової солідарності, яка, підтримуючи зв'язки між членами певної групи, забезпечує єдність думок, дій та передачу досвіду від покоління до покоління (релігія і мова), зберігаючи цю соціальну єдність в традиціях. Оскільки в умовах сучасного суспільства роль традицій зменшується, на зміну колективним уявленням приходять соціальні репрезентації, які є більш рухливими, мінливими, бо формуються в процесах комунікації, зокрема, під впливом ЗМІ, відрізняються від групи до групи, поступово перетворюючись масовою психікою у перцептивні факти.

В основі побудови соціальних репрезентацій лежить нестримне прагнення людини уникати невідомого, а тому конструювати внутрішньо несуперечливу систему знань. Вивчення змісту соціальних репрезентацій має враховувати, на наш погляд, історичні, соціальні та ідеологічні умови існування спільноти, адже він (зміст) вибудовується зі знань, заснованих не так на фактах, як на цінностях, що сповідуються у суспільстві. У структурі соціальних уявлень прийнято виокремлювати центральну ланку – ядро як найбільш узгоджену, засновану на консенсусі частину репрезентації та периферію як механізм інтерпретації індивідуальних відмінностей в процесі репрезентації. Остання є більш мінливою, вона дає можливість інтегрувати розрізнену інформацію та практику, включаючи їх до когнітивних схем, беручи на себе роль посередника між репрезентацією та реальністю. У зв'язку з цим важливим є виявити індивідуальні варіації соціальних уявлень щодо осіб з особливими потребами, аби мати у подальшому можливість оптимізувати їх та долати наслідки історичних та ідеологічних установок у ставленні до цієї категорії осіб.

Система соціальних уявлень не тільки репрезентує у масовій психіці трансформований досвід, а й регулює ставлення до узагальнених об'єктів, впливає на готовність та спроби із ними взаємодіяти. Сформовані «імпліцитні теорії» людини задають певні критерії для пізнання нею інших та стають суб'єктивними підставами для власного ставлення. В аналізі кожного такого ставлення як психологічного утворення прийнято розрізняти пізнавальну (раціональну) та афективну (ірраціональну) сторони, де остання проявляє себе у пасивній (емоційній) та активній (регулятивній) формі. У зв'язку із цим система ставлень повинна бути такою, яка відповідала б вимогам сучасного гуманістичного суспільства

У практиці міжособистісних відносин найбільш продуктивними вважаються симетричні взаємини, у яких ставлення один до одного побудоване на взаєморозумінні, при якому (за Б.Д. Паригінім) збігаються: системи зна-

чень - як соціальних, так і індивідуальних; взаємні оцінки людей та має місце високий рівень взаємної довіри й відкритості один одному. Симетричні відносини, на відміну від асиметричних передбачає врахування: особливостей один одного як живих істот, характеристик як членів суспільства (цілей та цінностей, ролей та функції, норм і традицій тощо); умов приватного життя; установок на подолання перешкод (опору іншої сторони); особливостей вираження та узгодженості суб'єктивних картин світу. Отже, кінцевою метою нашого дослідження є досягнення взаєморозуміння позицій пересічних громадян та осіб з інвалідністю.

Емпіричне дослідження було проведено методом анкетування. Початковий варіант анкети містив 20 питань, що стосувалися ставлення до дітей та підлітків з різними вадами фізичного та психічного розвитку. Після проведення пілотажного дослідження (40 осіб) питання анкети було скореговано за формулюванням (для кращого розуміння респондентами), за формою (таблична форма для питань, що передбачають шкалювання), також внесено незначні зміни у змістовому аспекті.

У своєму завершеному вигляді анкета містить 10 питань. Умовно всі питання можна розділити на три змістові блоки, що стосуються різних аспектів формування соціальних репрезентацій: когнітивного, емоційного, практичного – відповідно до теоретичної моделі нашого дослідження. Повний варіант анкети дозволяє моніторити ставлення респондентів до осіб, що мають інвалідність і через вади фізичного розвитку, і через розлади психіки. У даній статті ми пропонуємо скорочений варіант анкети: збережено структуру та формулювання питань, проте подано лише частину варіантів відповідей (частину назв захворювань та патологічних станів, що можуть бути підставами для встановлення інвалідності).

Дослідження соціальних репрезентацій образу осіб з інвалідністю у масовій психіці жителів Житомирського регіону було проведено ГО Центр Практичної психології «For Life» у межах проекту Житомирської ОДА «Психічне здоров'я дітей: від знань до дій». Завдання проекту включали вивчення образу людей з інвалідністю та психічними розладами у масовій психіці та проведення серії соціально-психологічних тренінгів, які спрямовані на подолання стигм особистісної перцепції осіб, що мають інвалідність. Саме тематикою проекту було обумовлено концентрацію нашої дослідницької уваги на ставленні до осіб із розладами психічного здоров'я, що і відображено в питаннях анкети.

Отже, анкета містить три змістові блоки, відповідно до теоретичної моделі дослідження (Рис.1).

Перший змістовий блок «Когнітивний» містить наступні запитання.

1. Чи розумієте Ви значення терміну «психічне здоров'я»?
2. Якщо «так», то, на Вашу думку, психічне здоров'я – це _____
3. По горизонталі у таблиці вказані назви психічних розладів, по вертикалі – їх характеристики. Співвіднесіть назви психічних розладів з їх визначеннями і поставте відмітку на перетині вертикальних та горизонтальних ліній:

	Розлади інтелектуальної діяльності	Розлади аутичного спектру
Ступінь психічного розвитку, який характеризується нездатністю до розуміння складних понять, узагальнень, за якого домінує спрощене мислення.		
Розлад, пов'язаний з дефіцитом спілкування та соціальної взаємодії у багатьох ситуаціях зараз або в минулому.		

4. Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки, на Вашу думку, люди з розладами психічного здоров'я можуть:

	Розлади інтелектуальної діяльності	Розлади аутичного спектру
Навчатися		
Працювати		
Створювати сім'ю		
Бути корисними іншим людям		
Брати участь в управлінні державою		
Навчати інших		
Вести господарство		
Бути успішними		

5. Звідки Ви отримуєте інформацію про психічні розлади:

Соціальні мережі		Друзі, знайомі	
Телебачення		Громадські організації	
Радіо		Лікарі	
Педагоги		Не отримую інформації	
Рідні (члени родини, батьки)		Ваш варіант	

Другий змістовий блок «Емоційний» містить наступні запитання.

6. Які емоції викликають у Вас люди, які мають розлади психічного здоров'я? У кожному рядочку виберіть одну або кілька відповідей, які найбільш точно відображають Ваші емоції.

	страх	гнів	огида	співчуття	сум	агресія	байдужість
Розлади інтелектуальної діяльності							
Розлади спектру аутизму							

7. Виберіть, які якості, на Вашу думку, притаманні людям із розладами психічного здоров'я. Для позначення вибору зробіть відмітку на перетині горизонтальної та вертикальної ліній.

	Розлади інтелектуальної діяльності	Розлади аутичного спектру
Добрий/а		
Агресивний/а		
Слухняний/а		
Розумний/а		
Комунікабельний/а		
Самостійний/а		
Адекватний/а		
Контролює себе		
Злий/а		
Некерований/а		
Тупий/а		
Замкнутий/а		
Залежний/а від інших		
Несе загрозу іншим		

Третій змістовий блок «Практичний» містить наступні запитання.

8. Чи маєте Ви у повсякденному житті досвід взаємодії з людьми із розладами психічного здоров'я?

9. Визначте прийнятність/допустимість для Вас ситуації, коли людина з розладами психічного здоров'я опиняється у кожній з перелічених ролей. Зробіть позначки у кожному стовпчику навпроти тих ролей, які Ви вважаєте прийнятними.

	Розлади інтелектуальної діяльності	Розлади аутичного спектру
Близький родич (одружитися, всиновити дитину)		
Особистий друг		
Сусід		
Колега по роботі		
Громадянин цієї країни		
Однокласник моєї дитини		
Друг моєї дитини (сестри/брата)		

10. Оцініть за 10-бальною шкалою, наскільки прийнятною для Вас особисто є кожна з названих ситуацій (10 балів – абсолютно прийнятно, 0 балів – ситуація викликає значний дискомфорт, я не готовий/а це терпіти).

У громадському транспорті їде мама із дитиною із аутизмом. Дитина виголошує дивні звуки, розмахує руками	
Ваша дитина (сестра/брат) хоче запросити на день народження дитину, що має розлади інтелектуальної діяльності	

Також анкета містить спеціальний **блок запитань для педагогів**.

1. Чи є у Вас досвід роботи з дітьми із розладами психічного здоров'я?
2. Чи підтримуєте Ви ідеї інклюзивної освіти?
3. Чи готові Ви працювати із дітьми, що мають розлади психічного здоров'я?
4. Чи готові Ви бути волонтером у роботі із дітьми, що мають розлади психічного здоров'я?

Наприкінці анкети знаходиться **паспортна частина**, що має дати нам відомості про стать, вік, місце проживання та рід занять респондента.

Питання анкети доступні для трансформації в частині переліку психічних розладів та життєвих ситуацій взаємодії з особами, що ці розлади мають.

Вибіркова сукупність дослідження включала 633 особи з Житомирського регіону, і була структурованою за статтю, віком, місцем проживання (місто, село) та професійним статусом.

Результати, отримані в процесі дослідження є досить масштабними, щоби отримати повне висвітлення у даній публікації. Тому заплановано видання серії публікацій, у кожній з яких висвітлено всі аспекти психологічних репрезентацій образу осіб з інвалідністю.

Висновки. Нині актуальною проблемою сучасного суспільства є подолання соціальної ізоляції осіб, що мають розлади психічного здоров'я, з метою їх адаптації та повноцінної інтеграції в соціум. Такий процес вимагає зміни наявних уявлень пересічних українців про цих осіб, що є передумовою змін у ставленні до них. Ці аспекти ми можемо виявити при дослідженні особливостей соціальної репрезентації образу осіб з інвалідністю розвитку в масовій психіці. Надзвичайно актуальним є створення таких інструментів дослідження, які дадуть можливість відслідковувати зміни у масовій психіці образу особи з інвалідністю.

Образ осіб з інвалідністю представляє собою інтегральну характеристику досвіду, знань, знаковості, які утворюють раціональну його сторону; переживань, ставлення та оцінювання, що описують ірраціональну складову; дії (бездіяльності), готовності до дій та вчинку як зовнішніх проявів на практиці вище згаданих психічних утворень.

У структурі психологічних репрезентацій образу осіб з інвалідністю варто виокремити когнітивну, емоційну та практичну складові, які мають рівневу будову. Структура анкети для дослідження психологічних репрезентацій образу осіб з інвалідністю, відповідно до теоретичної моделі, також має містити три змістових блоки: когнітивний, емоційний та практичний.

Перспективами подальшої роботи є удосконалення наявного психодіагностичного інструментарію для дослідження особливостей репрезентацій образу осіб з інвалідністю, вадами розвитку, розладами психічного здоров'я.

Згідно результатів досліджень планується розробка програми дій з метою зміни ставлення до осіб з інвалідністю, що ґрунтується на певних знаннях та має наслідком готовність пересічної особистості цінувати, поважати цих людей, визнавати їх право на розвиток та самореалізацію в різних сферах суспільного життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Фудорова О. М. Роль мас-медіа у формуванні громадської думки щодо осіб з обмеженими можливостями: експертні оцінки / О.М. Фудорова // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – 2012. - № 993. – С. 117-125.
2. Zhang L. Consuming Image: How Mass Media Impact the Identity of People with Disabilities / Lingling Zhang, Beth Haller // Communication Quarterly. – 2013. – № 61 (3). – P. 319-334.
3. Дікова-Фаворська О. М. Соціологічні підходи до вивчення проблеми соціального виключення людей з особливими потребами / О.М. Дікова-Фаворська // Український соціум. – 2011. – № 3(38) – С. 53-66.
4. Söder M. Prejudice or Ambivalence? Attitudes Toward Persons with Disabilities / Mårten Söder // Disability, Handicap & Society. – 1900. – №5(3) – P. 227-241.
5. Roker D. Challenging the Image: The involvement of young people with disabilities in volunteering and campaigning / D. Roker, K. Player, J. Coleman // Disability & Society. – 1998. - №5. – С. 725-741.
6. Свінцицька О. І. Образ людини з особливими потребами в репрезентаціях житомирських інформаційно-новинних порталів: світоглядно-ціннісне та естетичне моделювання / О.І. Свінцицька // Наукові записки. – 2015. – № 2 (51) – С. 320-330.
7. Livneh H. On the Origins of Negative Attitudes toward People with Disabilities / Hanoch Livneh // Rehabilitation Literature. – 1982. – № 43. P.338-347

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Fudorova, O.M. (2012). Rol mas-media u formuvanni hromadskoi dumky shchodo osib z obmezhenymy mozhlyvostiamy: ekspertni otsinky [The role of the mass media in the formulas of the dumping of the horse with the deceased mobility: expert assessments] *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.N. Karazina – News of Kharkiv National University, name of V.N. Karazin, 993, 117-125* [in Ukrainian].
2. Zhang L. Consuming Image: How Mass Media Impact the Identity of People with Disabilities / Lingling Zhang, Beth Haller // *Communication Quarterly*. – 2013. – № 61 (3). – P. 319-334.
3. Dikova-Favorska, O.M. (2011). Sotsiolohichni pidkhody do vyvchennia problemy sotsialnoho vykliuchennia liudei z osoblyvymy potrebamy [Sociological approaches to studying the problem of social exclusion of people with special needs] *Ukrainskyi sotsium – Ukrainian society, 3(38), 53-66* [in Ukrainian].
4. Söder M. Prejudice or Ambivalence? Attitudes Toward Persons with Disabilities / Mårten Söder // *Disability, Handicap & Society*. – 1900. – №5(3) – P. 227-241.
5. Roker D. Challenging the Image: The involvement of young people with disabilities in volunteering and campaigning / D. Roker, K. Player, J. Coleman // *Disability & Society*. – 1998. - №5. – С. 725-741.
6. Svintsitska, O.I. (2015). Obraz liudyny z osoblyvymy potrebamy v reprezentatsiiaakh zhytomyrskykh informatsiino-novynnykh portaliv: svitohliadno-tsinnisne ta estetychne modeliuвання [The image of a person with special needs in the representations of Zhytomyr information and news portals: ideological-value and aesthetic modeling] *Naukovi zapysky – Scientific Notes, 2 (51), 320-330* [in Ukrainian].
7. Livneh H. On the Origins of Negative Attitudes toward People with Disabilities / Hanoch Livneh // *Rehabilitation Literature*. – 1982. – № 43. P.338-347

Gavrylovska K.P., Kyrychenko V.V., Falkovskaya L.M. Representation in the mass psyche of the image of persons with disabilities: methodological basis of the research. The article presents the methodological basis of empirical studies of representation in the mass psyche the image of people with disabilities. The purpose of our research is to determine the methodological and methodological foundations of empirical research of socio-psychological peculiarities of mass perceptions about persons with disabilities. Conducting a theoretical analysis made it possible to reveal that in the mass psychology of Ukrainians, the areas of possible inclusion of persons with disabilities in various spheres of social life are quite clearly defined. The image of people with disabilities is an integral characteristic of experience, knowledge, experience, attitude and evaluation, readiness for action and action as external manifestations of the psyche. The structure of the psychological representation of the image of persons with disabilities is cognitive, emotional and praxical components that have a level structure.

Keywords: people with disabilities, image of people with disabilities, mental health, information, information society, mass media.

Отримано 02.09.2019

УДК 379.28+153.14+005.118

Грек Олена Миколаївна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Грек О. М. Особливості використання інформаційних технологій в розвитку креативності підлітків. Стаття присвячена проблемі використання інформаційних технологій в розвитку креативності підлітків. Представлені сучасні підходи дослідження креативності в психологічній науці, а також особливості розвитку в підлітковому віці. Розглянуто поняття інформаційній технології та їх вплив на розвиток особистості школяра. Емпірично досліджено особливості розвитку креативності в підлітковому віці та виявлено, що рівень розвитку креативності у підлітків є середнім та нижче середнім, а також вивчено вплив індивідуальних особливостей особистості на рівень розвитку структурних компонентів креативності. Представлені особливості розробки психологічного тренінгу з розвитку креативності підлітків з використанням інформаційних технологій та його апробація.

Ключові слова: креативність, творчі здібності, інформаційні технології, комп'ютерні технології, розвиток, підлітковий вік, психологічний тренінг.

Грек Е. Н. Особенности использования информационных технологий в развитии креативности подростков. Статья посвящена проблеме использования информационных технологий в развитии креативности подростков. Представлены современные подходы исследования креативности в психологической науке, а также особенности развития в подростковом возрасте. Рассмотрены понятие информационной технологии и их влияние на развитие личности школьника. Эмпирически исследованы особенности развития креативности в подростковом возрасте и выявлено, что уровень развития креативности у подростков является средним и ниже средней, а также изучено влияние индивидуальных особенностей личности на уровень развития структурных компонентов креативности. Представлены особенности построения психологического тренинга по развитию креативности подростков с использованием информационных технологий и их апробация.

Ключевые слова: креативность, творческие способности, информационные технологии, компьютерные технологии, развитие, подростковый возраст, психологический тренинг.

Вступ. Сучасний розвиток суспільства обумовлює запит на креативну особистість. Оновлення системи освіти, а саме її інформатизація та комп'ютеризація, вимагає створення психологічних умов для розвитку креативної особистості школяра. На сьогоднішній день, особливої актуальності набуває питання розвитку креативності школярів в сфері інформаційних технологій, адже розвиток креативності людини визначається тим середовищем, в якому вона розвивається. В роботах вітчизняних та зарубіжних науковців розглядаються різні аспекти вивчення креативності. Так, у вітчизняній науці креативність пов'язують з творчими інтелектуальними здібностями (Д. Б. Богоявленська, В. Н. Дружинін, В. О. Моляко та ін.), а у зарубіжній науці її ототожнюють з дивергентним мисленням (Дж. Гілфорд, П. Торренс та ін.). Також, вченими вивчаються характеристики культури інформаційного суспільства та особливості використання інформаційних технологій в усіх сферах діяльності людини. Особливої уваги потребує впровадження інформаційних технологій в освітній процес та під час розвитку особистості школяра. В роботі психолога використання інформаційних технологій відбувається в рамках психодіагностики (можливість проведення діагностики особистості та групи, співвідношення діагностичного інструментарію з накопиченою інформацією, зниження суб'єктивного впливу психолога на результати діагностики); корекційно-розвивальної роботи (використання технологій з метою розвитку пізнавальних процесів, інтелектуальних та творчих здібностей); психологічної просвіти та профілактичної діяльності; психологічного консультування.

Формулювання цілей. Метою статті є дослідження особливостей розвитку креативності з використанням інформаційних технологій в підлітковому віці в умовах рекреації.

Виклад основного матеріалу дослідження. В психологічній літературі поняття креативності вивчається з позицій інноваційного (Р. Стенберг, Т. Любарт), естетичного або експресивного (Т. Амабайл, Ф. Баррон, Г. Айзенк, А. Маслоу), психоаналітичного (З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг), проблемного (Дж. Гілфорд, П. Торранс, Е. де Боно, А. Осборн, В. Гордон, Я. О. Пономарьов), стратегіального (В. О. Моляко), стратегіально-семантичного (С. М. Симоненко) підходів. Так, креативність визначають як глибинну особистісну властивість, яка виражається в оригінальній постановці проблеми, наповненою особистісним змістом [8]. Як зазначає В. О. Моляко, ознаками креативності є оригінальність, евристичність, фантазія, активність, сконцентрованість, чіткість, чуттєвість [5]. Серед факторів креативності (за Ф. Вільямсом) виокремлюють наступні: когнітивно-інтелектуальні та особистісно-індивідуальні творчі фактори. До першої групи факторів вченим віднесені такі показники як продуктивність та гнучкість мислення, оригінальність та розробленість; до другої – схильність до ризику, складність, допитливість та уява. Серед сензитивних періодів розвитку креативності виділяють дошкільний, підлітковий та юнацький вік (за Д. Б. Богоявленською, Л. С. Виготським, Дж. Гілфордом, В. М. Дружиніним та ін.). Са-

ме в підлітковому віці діти прагнуть до незалежності, відмови від стереотипів, самовдосконалення, що в свою чергу може призвести до негативних впливів на особистість та потрапляння в нестандартні для них життєві ситуації (за Л. І. Божович, Д. І. Фельдштейном, Д. Б. Ельконіним). Тобто, прагнення підлітків самоствердитись та участь у чомусь нестандартному та новому виступають передумовами розвитку креативності, але її розвиток буде залежати від спеціальних методів навчання та створення психологічних умов для її розвитку. Як доводять С. М. Симоненко, О. Л. Солдатова, В. Н. Хазратова та ін., саме в підлітковому віці слід створювати всі умови для цілеспрямованого розвитку креативності. Адже, в означеному віці всі сторони психічного розвитку знаходяться в стадії формування, а також недостатньо адекватні судження про те, що відбувається навколо призводять підлітка до пошуку нових шляхів розуміння та прийняття світу. На формування особистості підлітка, його психологічне здоров'я, значний вплив мають сучасні комп'ютерні технології. Так, в розвитку креативності в підлітковому віці найактуальнішими засобами виступають інформаційні та телекомунікаційні технології, в яких переважає образність та візуальність.

Психологічні аспекти використання сучасних інформаційних технологій розглядалися в роботах таких науковців, як О. В. Арестова, Л. Бурлачук, Ю. Б. Максименко, М. О. Матохнюк, В. В. Плохих та ін. Вчені досліджували особливості комп'ютеризації процесу навчання та використання комп'ютерних технологій в психодіагностиці. Інформаційні технології науковці розглядають як сукупність форм, методів та засобів автоматизації інформаційної діяльності в різних сферах. Тобто, інформаційні технології спрямовані на продуктивність та ефективність людини. Серед видів сучасних інформаційних технологій в процесі навчання виокремлюють наступні: технології обробки інформації (текстової, числової, графічної, відео та звукової); технологія баз даних для збору, зберігання, систематизації та обробки інформації; мультимедійні технології (електронні енциклопедії, словники, підручники, перекладачі; навчальні програми та розвиваючі комп'ютерні ігри); мережеві (телекомунікаційні) технології (отримання інформації та розміщення інформації в Інтранеті, дистанційне навчання); геоінформаційні технології; технології комп'ютерного моделювання; технології комп'ютерного експерименту (використання комп'ютера для зняття експериментальних даних і управління приладами, використання комп'ютерних вимірювальних комплексів); технології комп'ютерного контролю [6].

В роботах О. В. Арестової, Ю. Д. Бабаєвої, О. Є. Войскунського, Г. А. Кручинина та інших досліджуються особливості формування мотивації учбово-творчої діяльності за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій [1; 2; 3; 4]. Саме використання інформаційних комп'ютерних технологій в психолого-педагогічному процесі дає можливість використовувати нові засоби навчання та виховання, розвивати творчі здібності, застосовуючи мультимедійні та інтернет-технології. Так, в психології інформаційні комп'ютерні технології використовуються з метою розвитку пізнавальних та

інтелектуальних здібностей школярів, а також як засіб допомоги у вирішенні особистісних та поведінкових проблем. Проте, не слід забувати, що інформаційні технології крім позитивного впливу на особистість дитини мають ще й негативний, особливо на уяву (Р. М. Greenfield) та когнітивний потенціал людини, що пов'язано з інформаційним перевантаженням (Г. Смолл) [2]. Як зазначає К. І. Зіміна, позитивний вплив при використанні комп'ютерних технологій школярами проявляється в розвитку креативного, логічного, прогностичного мислення; посилення загальних інтелектуальних здібностей; підвищення самооцінки та впевненості в собі [3]. Але, ця взаємодія має і негативний вплив, який призводить до деформації особистісної структури; розвитку деструктивних форм поведінки; зниження інтелектуальних здібностей при рішенні шкільних задач; формування залежної поведінки. Науковцями в розвитку творчих здібностей серед сучасних інформаційних технологій використовуються саме комп'ютерні технології: розвивальні комп'ютерні ігри (модують ситуації спілкування); розвивальні психологічні тренажери (розвиток конкретної властивості, якості або навичок); спеціальні розвивальні комп'ютерні програми (розвиток комплексу властивостей та якостей особистості дитини); мультиплікаційні студії (моделювання ситуацій взаємодії, створення мультиплікації); психологічні комп'ютерні програми, які спрямовані на розслаблення, стимулювання, оптимізації мисленнєвої діяльності та аутотренінг.

Отже, нами було проведено емпіричне дослідження з метою вивчення рівня розвитку структурних компонентів креативності у підлітків в умовах рекреації. В роботі були використані наступні методи дослідження: опитувальник для визначення креативності Д. Джонсона, методика діагностики креативності Дж. Гілфорда, методика П. Торренса (модифікований варіант М. О. Холодної), методика РАТ С. Медніка, методикою «Самооцінка особистості» модифікований варіант О. І. Моткова. Емпіричне дослідження проводилось на базі ДП УДЦ «Молода Гвардія», в якому приймали участь 120 підлітків 12-14 років.

Одержані результати за методикою Д. Джонсона свідчать, що серед досліджуваних підлітків 12-14 років лише 9% мають дуже високий рівень розвитку креативності, тобто у них достатньо широке коло інтересів, самостійно пропонують новаторські ідеї та способи розв'язання проблеми, добре розвинута гнучкість мислення. У 10% досліджуваних підлітків високий рівень розвитку, середній рівень розвитку креативності виявлено у 56% підлітків, що свідчить про деяку невпевненість досліджуваних у собі, креативні дії можуть проявляти в деяких видах діяльності. А низький рівень розвитку креативності виявлено у 25%, що вказує на відсутність навичок розв'язання творчих задач, коло інтересів дуже обмежене.

Досліджено особливості розвитку візуальної креативності у підлітків 12-14 років та визначено, що у досліджуваних на першому місці знаходиться показник продуктивності ($X_{cp} = 0,64$), на другому місці – конструктивна активність ($X_{cp} = 1,86$), на третьому місці – візуальна оригінальність ($X_{cp} = 1,12$).

Результати вивчення рівня розвитку вербальної креативності у підлітків 12-14 років свідчать, що даний вид креативності має середній рівень, а розподіл структурних компонентів вербальної креативності наступний: високі оцінки за показником вербальної продуктивності ($X_{cp}=0,72$), вище середнього оцінки за показником оригінальності ($X_{cp}=0,62$), нижче середнього оцінки за показником унікальності ($X_{cp}=0,37$). Проведено порівняльний аналіз розвитку означених видів креативності та виявлено, що рівень розвитку візуальної креативності нижче ніж рівень розвитку вербальної креативності.

Також було вивчено рівень самооцінки у підлітків 12-14 років, у зв'язку з тим, що саме рівень самооцінки впливає на рівень розвитку структурних компонентів креативності. Було встановлено, що серед досліджуваних 21% підлітків мають завищену самооцінку, 54% мають адекватну самооцінку, у 25% підлітків виявлено занижену самооцінку. За показником екстраверсії в роботах досліджуваних 12-14 років переважає середній рівень ($X_{cp}=3,84$), тобто вони достатньо активні, товариські, життєрадісні, але недостатньо впевнені. Також, в роботах підлітків 12-14 років спостерігається середній рівень за показниками моральності ($X_{cp}=3,50$), самостійності та почуття реальності ($X_{cp}=3,64$), креативності ($X_{cp}=3,60$), волі ($X_{cp}=3,15$), гармонійності ($X_{cp}=3,30$), тобто у них достатній рівень вихованості, доброзичливості, чуйності, творчесткості, самокритичності, самостійності, стриманості.

Виявлені значущі зв'язки між показниками гнучкості та візуальної й вербальної оригінальності в роботах підлітків 13 та 14 років. Хоча, детальний аналіз результатів за методиками виявив, що рівень розвитку категоріальної гнучкості нижче ніж показники оригінальності, а також при створенні оригінальних вербальних та візуальних образів підлітки продемонстрували недостатньо високу гнучкість. Такі результати ми можемо пов'язувати з наявністю у досліджуваних підвищеного рівня тривожності та страхів, а також з рівнем самооцінки. Вивчення зв'язків в роботах підлітків 12-14 років між показниками структурних компонентів креативності та індивідуально-особистісними особливостями дозволило виявити високий ступінь взаємозв'язку між самооцінкою та категоріальною гнучкістю, візуальною оригінальністю, конструктивною активністю; між екстраверсією та продуктивністю; між самостійністю та продуктивністю, оригінальністю, гнучкістю (на рівні $p<0,05$). Отже, адекватний рівень самооцінки сприяє розвитку структурних компонентів креативності у підлітків, а також креативність в більшості пов'язана з індивідуальними особливостями особистості.

На основі одержаних результатів діагностики особливостей розвитку креативності у підлітків в умовах рекреаційного закладу було з'ясовано, що є необхідність розробки психологічного тренінгу з розвитку креативності за допомогою інформаційних технологій. Розробка психологічного тренінгу з розвитку креативності у підлітків в умовах рекреаційного закладу обумовлена тим, що саме в цих умовах вони можуть відчувати свободу від навчання, потрапляють в соціально-психологічну ситуацію, яка сприяє їх творчій самореалізації. Саме підлітки та юнаки прагнуть до психологічного комфорту у

спілкуванні, отримати нові навички спілкування з різними людьми і це задовольняє їх потребу в емоційному контакті та співчутті. Найбільш сприятливими умовами для цього виступають умови рекреації.

Метою психологічного тренінгу з розвитку креативності підлітків з використанням інформаційних технологій є розвиток творчих здібностей, креативного мислення, саморозвитку та рішучості, здібності відстоювати власні творчі позиції, потреби у визнанні оточуючими; підвищення рівня самооцінки; зняття емоційної напруги; розвиток активності та ініціативності. Розроблений тренінг складається з 7 занять, що відповідає умовам перебування в рекреаційному закладі. Заняття проводять в групі 3-5 школярів. З метою стимулювання творчої активності підлітків на кожному занятті створюється сприятлива психологічна атмосфера та умови для наслідування творчої поведінки; стимулюється пізнавальна активність. Серед сучасних технологій в розвитку креативності підлітків було використано мультиплікація, комп'ютерні технології, медіа та дизайн-технології, метод проєктів, «мозковий штурм», арт-терапія, комунікативні вправи, психогімнастика, А також, в тренінгу використовується метод проєктів. Даний метод часто використовується педагогами на уроках з метою розвитку креативності та інтелектуальних здібностей. Так, учбовий проєкт розглядають як засіб розвитку, навчання та виховання, що дозволяє розвивати наступні компетентності – планування діяльності, самоаналіз, пошук необхідної інформації, її систематизація; використання знань та умінь в різноманітних ситуаціях; вибір та використання необхідних технологій для створення нового продукту; презентація своїх результатів [7]. Використання мультиплікації в тренінговій роботі з підлітками дозволяє формувати здатність всебічно розглядати та оцінювати проблемні ситуації, сприяє їх активній творчості. Такі техніки арт-терапії дозволяють проявляти власні почуття та емоції підлітків. Проведено апробацію розробленого тренінгу з розвитку креативності з використанням інформаційних технологій у підлітків в умовах рекреації та встановлено зміни в рівнях розвитку таких структурних компонентів креативності як продуктивність (з $X_{cp}=0,62$ до $X_{cp}=0,73$), візуальної оригінальності (з $X_{cp}=0,84$ до $X_{cp}=1,2$), конструктивна активність (з $X_{cp}=1,3$ до $X_{cp}=1,7$) після його проведення. Що також підтверджено наявністю статистично значущих відмінностей ($p<0,05$).

Висновки і подальші перспективи досліджень. Встановлено, що у підлітків 12-14 років переважає середній рівень розвитку креативності; розподіл структурних компонентів візуальної креативності такий - на першому місці показник продуктивності, на другому місці конструктивна активність, на третьому місці візуальна оригінальність; розподіл структурних компонентів вербальної креативності наступний: високі оцінки за показником вербальної продуктивності, вище середнього оцінки за показником оригінальності, нижче середнього оцінки за показником унікальності; рівень розвитку візуальної креативності нижче ніж рівень розвитку вербальної креативності у підлітків 12-14 років. У підлітків 12-14 років переважає адекватний рівень самооцінки, середній рівень прояву екстраверсії, моральності, самостійності та

почуття реальності, креативності, волі, гармонійності. Встановлено, що на рівень розвитку креативності має вплив самооцінка. Тобто завищена або занижена самооцінка перешкоджає розвитку таких структурних компонентів креативності як оригінальність, продуктивність та гнучкість. Визначено, що найбільш ефективними серед інформаційних технологій в розвитку креативності у підлітковому віці виступають мультимедія, медіа та дизайн-технології, метод проектів. Розроблено та апробовано психологічний тренінг з розвитку креативності підлітків з використанням інформаційних технологій, який спрямований на розвиток творчих здібностей, креативного мислення, саморозвитку та рішучості, здібності відстоювати власні творчі позиції, потреби у визнанні оточуючими; підвищення рівня самооцінки; зняття емоційної напруги; розвиток активності та ініціативності. Доведено, що використання інформаційних технологій в психологічному тренінгу сприяють розвитку креативності підлітків, стимулюють до нестандартного мислення, знаходженню креативних рішень, підвищенню самооцінки та зняття емоційної напруги.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Бабаева Ю. Д.* Интернет: воздействие на личность. Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А.Е. Войскунского. – М.: «Можайск-Терра», 2000. – С. 102-119.
2. *Богачева Н. В., Войскунский А. Е.* Компьютерные игры и креативность: позитивные аспекты и негативные тенденции / Н. В. Богачева, А. Е. Войскунский // Современная зарубежная психология. – 2007. – Том 6, № 4. – С. 29-40.
3. *Зими́на К. И.* Связь развития креативности и наличия симптоматики компьютерной аддикции у подростков // Молодой ученый. – 2014. – № 3. – С. 787-789. URL <https://moluch.ru/archive/62/9127/>
4. *Матохнюк Л. О.* Вплив інформаційно-комунікаційних технологій на розвиток особистості дитини / Л. О. Матохнюк // Всемирный Конгресс Ребенка, 2014. URL: <https://bit.ly/2LlF2vm>
5. *Моляко В. О.* Творча діяльність в ускладнених умовах : Наук.-метод. посібник / АПН України; Інститут психології ім. Г. С. Костюка / В. О. Моляко, Н. А. Ваганова, Ю. А. Гулько, [та ін.] ; за заг. ред. В. О. Моляко. – К., 2007. – 308 с.
6. *Мухина Ю. Р.* Соотношение понятий «информационные технологии» и современные информационные технологии в обучении / Ю. Р. Мухина // Молодой ученый. – 2009. – №11. – С. 295-298. – URL <https://moluch.ru/archive/11/769/>
7. *Тихонова О.А.* Компьютерная графика как инструмент развития творческих и интеллектуальных способностей учащихся на занятиях по основам информационных технологий // Universum: Психология и образование : электрон. научн. журн. 2017. № 7(37). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/4982>
8. *Шопіна М. О.* Розвиток творчої особистості учнів підліткового віку у навчальній діяльності / М. О. Шопіна // Вісник НТУУ “КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2013. – Випуск 1. – С. 110-117

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Babaeva, Ju. D.* (2000). Internet: vozdejstvie na lichnost'. Gumanitarnye issledovaniya v Internetе [Internet: impact on personality. Humanitarian research on the Internet] / pod red. А.Е. Vojskunsogo. М.: «Mozhajsk-Terra» [in Russian].

2. Bogacheva, N.V. & Vojskunskij, A.E. (2017). Komp'juternye igry i kreativnost': pozitivnye aspekty i negativnye tendencii [Computer games and creativity: positive aspects and negative trends]. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija - Modern foreign psychology*. 2017, Vol. 6, 4. 29–40 [in Russian].
3. Zimina, K. I. (2014). Svjaz' razvitija kreativnosti i nalichija simptomatiki komp'juternoj addikcii u podrostkov [The connection between the development of creativity and the presence of symptoms of computer addiction in adolescents]. *Molodoj uchenyj – Young scientist*, 3. 787-789. — Retrieved from <https://moluch.ru/archive/62/9127/> [in Russian].
4. Matokhniuk, L. O. (2014). Vplyv informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii na rozvytok osobystosti dytyny [Influence of information and communication technologies on the development of a child's personality]. *Vsemyrni Konhress Rebenka - World Baby Congress*. Retrieved from: <https://bit.ly/2LIF2vm> [in Ukrainian].
5. Moliako, V. O., Vahanova N. A., & Hulko Yu. A. et al (2007). Tvorcha diialnist v uskladnennykh umovakh [Creative work in difficult conditions]. K. [in Ukrainian].
6. Muhina, Ju. R. (2009). Sootnoshenie ponjatij «informacionnye tehnologii» i «sovremennye informacionnye tehnologii» v obuchenii [The ratio of the concepts of "information technology" and "modern information technology" in training]. *Molodoj uchenyj – Young scientist*. 11. 295-298. Retrieved from <https://moluch.ru/archive/11/769/> [in Russian].
7. Tihonova, O.A. (2017). Komp'juternaja grafika kak instrument razvitija tvorcheskih i intellektual'nyh sposobnostej uchashhihsja na zanjatijah po osnovam informacionnyh tehnologij [Computer graphics as a tool for the development of students' creative and intellectual abilities in classes on the basics of information technology]. *Universum: Psihologija i obrazovanie – Universum: Psychology and Education*. 7(37). Retrieved from <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/4982> [in Russian].
8. Shopina, M. O. (2013). Rozvytok tvorchoi osobystosti uchniv pidlitkovoho viku u navchalnii diialnosti [The development of the creative personality of adolescent students in educational activities]. *Visnyk NTUU "KPI". Filosofiiia. Psykholohiia. Pedagogika. – Bulletin of NTUU "KPI". Philosophy. Psychology. Pedagogy*. Vypusk 1. 110-117 [in Ukrainian].

Hrek O.M. Peculiarities of the information technologies use in creativity development of teenagers. The article reviews the peculiarities of the use of information technologies in the development of creativity in teenagers and young men. The analysis of contemporary approaches to the study of creativity in Psychology is presented, peculiarities of its development in teenage years are determined. Information technologies as means for creativity development are considered, positive and negative sides of their influence on the pupil's personality are defined. It has been determined that information technologies are connected with the information activity and are directed on the productivity of a person. Peculiarities of the development of structural components of creativity in teenagers have been studied empirically. It has been found that teenagers have medium and lower than medium levels of development of creativity, and the level rises throughout the studied age. Also it has been determined that teenagers have the highest rates according to the productivity and constructive activity indicators, but they are low enough according to the indicators of originality. The psychological training for development of creativity in teenagers with the application of computer information technologies aimed at the development of creativity, communicative skills, self-development and determination, the ability to defend their creative viewpoints, needs to get external recognition; development of sociability; increase of the level of self-appraisal; relief of the psychic tension; development of activity and initiative has been presented. It is proved that the use of computer information technologies in the psychological training contributes to the development of creativity, encourages nonstandard thinking, finding of creative solutions, increase of self-appraisal and the relief of psychic tension.

Keywords: creativity, creative abilities, information technologies, computer technologies, development, teenagers, psychological training.

Отримано 26.11.2019

ЗАСТОСУВАННЯ ТРЕНІНГОВОЇ СИСТЕМИ КАРУС НА ЗАНЯТТЯХ З КОНСТРУЮВАННЯ У СЕРЕДНІЙ ГРУПІ ДИТЯЧОГО САДУ

Гулько Ю. А. Застосування тренінгової системи КАРУС на заняттях з конструювання у середній групі дитячого саду. У статті викладене положення про єдність аналогізування, комбінування і контрастного реконструювання в структурі творчої діяльності дошкільника. Описуються шляхи застосування тренінгової системи КАРУС на заняттях з конструювання із синельного дроту. Впровадження цієї методики показало, що у дітей четвертого і п'ятого років життя в процесі конструювання стихійно проявляються ознаки мисленневих тенденцій до аналогізування, комбінування і реконструювання. А по мірі набуття дитиною досвіду конструювання, а також по мірі виявлення індивідуальної специфіки її мислення, вже більш-менш чітко позначається якась одна провідна мисленнева тенденція.

Ключові слова: конструювання, аналогізування, комбінування, контрастне реконструювання.

Гулько Ю. А. Применение тренинговой системы КАРУС на занятиях по конструированию в средней группе детского сада. В статье изложено положение о единстве аналогизирования, комбинирования и контрастного реконструирования в структуре творческой деятельности дошкольника. Описывается использование тренинговой системы КАРУС на занятиях по конструированию из синельной проволоки. Показано, что у детей четвертого и пятого года жизни в процессе конструирования из синельной проволоки в разной степени и стихийно проявляются все мыслительные тенденции к аналогизированию, к конструированию и к контрастному реконструированию. А по мере приобретения ребенком опыта конструирования, а так же по мере проявления его индивидуальной специфики мышления, уже более менее четко проявляется какая-то одна ведущая мыслительная тенденция.

Ключевые слова: конструирование, аналогизирование, комбинирование, контрастное реконструирование.

Постановка проблеми. Розвиток у дошкільника розумових тенденцій до пошуку аналогів, їх комбінування і реконструювання (перероблення на-впаки) служить створенням міцної основи для подальшого розвитку стратегіальної спрямованості його розуму, необхідної для успішного вирішення нових актуальних задач різної масштабності. Саме вміння відшукувати аналоги і комбінувати їх між собою в єдине смислове ціле, а також вміння здійснювати розумові дії за принципом протилежності, дадуть дитині можливість не тільки творчо підходити до пошуку нових рішень, а також орієнтуватися в лавині надлишкової інформації, якою перенасичене сучасне цифрове суспільство. Так само здатність аналогізувати і комбінувати обумовлює розвиток інтелектуальних умінь дитини використовувати відомі їй структури і функції (окремо або в певних поєднаннях) при осмисленні нової пізнавальної інформації. Адже відомі дитині аналоги та варіанти комбінацій виступають смисловими орієнтирами, по яким дитина розуміє нову інформацію, а інтелектуа-

льні вміння комбінувати та реконструювати нову інформацію у певні смислові конструкти, обумовлюють розвиток і поглиблення процесів розуміння (В.О. Моляко). Мова, таким чином йде про продовження впровадження науково-практичних розробок, виконаних в парадигмі стратегіальної концепції творчої діяльності [4] в практику дошкільної освіти.

Отже, **метою** даної публікації є виклад результатів дослідження особливостей проявів провідної мисленнєвої тенденції при розв'язуванні дітьми задач на конструювання, а також опис методики конструювання з синельної дроту, що спрямована на розвиток у дітей розумових тенденцій до пошуку аналогів і комбінування.

Виклад основного матеріалу. Для пояснення внутрішніх протиріч процесу творчого конструювання, ми вважаємо за необхідне описати положення про єдність аналогізування, комбінування і контрастного реконструювання. У будь-якій творчій діяльності дитини можна побачити дії по якомусь заданому ззовні зразку, дії спрямовані на роз'єднання і з'єднання частин, а також і контрастні, протилежні дії, зворотні заданому, очікуваному, протилежні чітко встановленому. Причому досить часто ці всі означені лінії виявляються як окремо, так і у процесі створення однієї конструкції.

Дії по аналогії своїм корінням відходять до наслідувальних дій. Сам по собі феномен наслідування складний, багатоаспектний, але ми зупинимося на тій його особливості, яка дозволяє говорити про його творчу суть. Дослідженнями М. О. Бернштейна, В. П. Зінченко, В. Т. Кудрявцева, О. В. Дибіна, Л. Ф. Обухової та ін. знято протиставлення наслідувальних процесів і творчих процесів. Дійсно, навіть прості наслідувальні фізичні дії не бувають точною копією свого зразка (це підтверджують як відомі дослідження М. О. Бернштейна так і сучасні апаратні дослідження), що ж говорити про більш складні види суто психічної діяльності, зокрема розумової діяльності. Л. Ф. Обухова розглядає наслідування як відтворення, як моделювання. О. В. Дибіна показує як саме механізми наслідування стають початковими механізмами формування досвіду творчості у самих маленьких дітей. Саме в наслідувальних діях дошкільнят, в перенесення ними тих зразків діяльності, що задані оточуючими їх дорослими, педагогами та іншими дітьми, проступають всі ознаки аналогізування. Це дає підстави розглядати наслідувальні дії як прастратегію аналогізування. У створюваному дитиною конструкті завжди проступить аналог за формою, структурою і (або) функцією. Також дошкільники легко комбінують аналоги або їх частини в структурі однієї конструкції, а це вже говорить про прояв мисленнєвого комбінування. Нашими дослідженнями показано які істотні трансформації може зазнавати аналог в процесі перенесення його дитиною в свою власну діяльність і в процесі комбінації його з іншими частинами. Це і обумовлює не копіювання, а саме створення нового конструкту але за заданим зразком [3]. Також дуже часто дитина робить інверсійні дії, дії перевертні, що ще більш істотно змінює структури або функції аналога. Психологічна суть інверсійних дій описані К. Чуковським на прикладах мовленнєвої дитячої творчості. Створюючи

свої мовленнєві конструкції, діти часто не тільки міняють місцями слова, словосполучення, речення, а також часто вони протипоставлять смисли, створюють конструкції по принципу «навпаки». Саме такими смисловими інверсіями обумовлюється смислова оригінальність. Наведемо відомий приклад взятий з книги К. І. Чуковського «Від двох до п'яти», коли маленька дівчинка створила реконструкцію пісні і радісно виспівувала: «дам шматок мого та склянку пирога». Як видно схема - структура речення повністю збережена, а ось смисл змінений. Предметно-практичне конструювання, також як і мовленнєве, багато на спонтанні інверсії, на роз'єднання встановлених структур та їх перестановку. Скажімо вбираючи паперову ляльку в паперову одяг, дівчинка одягла спідницю на голову ляльці так, що спідниця стала нагадувати корону. Такі контрасти смислів не тільки радують дітей, але і збагачують творчий досвід. У конструювання з геометричних фігур прояви структурних і функціональних інверсій можна зустрічати досить часто. Круглі предмети діти часом замінюють квадратними або трикутними (чоловічки з трикутними головами, круглі кузова машин, квадратні сніговики та ін). Перестановкам і змінам на протилежні піддаватися можуть не тільки структури конструкцій, а й функції. Скажімо пластмасовий човник перетворюється в дах будиночка. Так само предметні дії дитини можуть відбуватися не за зразком - як його навчили це робити, а альтернативними способами, які породжуються дитиною спонтанно. Скажімо, коли дитина бере предмет не руками, а ліктями, причому новий знайдений спосіб її радує, або, наприклад, намащує клеєм папір, не так як прийнято, а прикладаючи папір зверху на клейолівець і рухаючи бумагою по ньому.

Дослідженнями В. О. Моляко, Т. М. Третяк, І. М. Білої, Н. А. Ваганової, Н. М. Латиш та ін., виконаними в руслі стратегіальної теорії творчості, показана розвиваюча роль конструювання. Зокрема впровадження в практику розробленої академіком В. О. Моляко тренінгової системи КАРУС (аббревіатура розумових стратегій: аналогізування, комбінування, реконструювання та універсальна стратегія) дозволяє говорити про те, що навчаючись конструювати за цією методичною системою, як в предметному, так і в образному плані, дитина вчиться не лише переносити відомі їй структури і функції в нові пізнавальні і комунікативні ситуації, а також досвід конструювання дозволяє якісно змінювати розумову орієнтацію дитини в нових ситуаціях. Він дає дитині можливість впорядковувати різну нову інформацію подану в різних формах (вербальній, образній, предметній), утворювати з неї нові структури таким чином розуміти її. Саме в процесі конструювання у дитини розвиваються інтелектуальні навички не тільки предметного зовнішнього конструювання, але й розвиваються внутрішні розумові дії конструювання спрямовані на створення цілісних образних та понятійних смислових конструктів.

Адаптація системи КАРУС до вікових психологічних особливостей дітей дошкільного віку успішно відбувалася протягом кількох останніх десятиліть і зокрема отримані достовірні результати вироблення у дітей розумових тенденцій до пошуку аналогів, комбінування і реконструювання в різних

видах предметно-практичної та мовленнєвої діяльності. Самі ж тенденції мислення дошкільників до стратегіальної структури визначаються за наявністю тріади компонентів: 1) розуміння умови завдання на конструювання, 2) поява і реалізація задуму, 3) розв'язок конструкторської задачі, як створення цілісної завершеною конструкції.

Використання системи КАРУС в роботі з дошкільниками полягає в тому, що на діагностичному етапі дітям пропонується вирішити ряд задач спрямованих на пошук аналогів, комбінування і реконструювання, як правило це завдання на побудову конструкцій з різноманітного матеріалу. Якщо дитина приступила до виконання завдання адекватно поставленим умовам, розповідає про те, що вона задумала сконструювати, доводить свій задум до кінця у вигляді завершеного продукту (поробки), то у такому разі можна говорити про прояв розумової тенденції. Далі визначається домінуюча розумова спрямованість - на пошук аналогів, або на комбінування, або ж на контрастне реконструювання. А далі оцінюється рівень (високий, середній, низький) аналогізування, комбінування або реконструювання за показниками оригінальності, семантичної гнучкості (як використання знань з різних категорій) і точності виконання.

Розроблена нами методика проведення занять з конструювання із синельного дроту по системі КАРУС передбачає вибудовування ряду задач, що поступово ускладнюються. Ці задачі об'єднані по блокам, що направляють розумовий пошук дитини на підбір аналогів, на пошук варіантів комбінацій і на контрастне реконструювання. При цьому важливо враховувати, що розумові дії дітей лише в певній мірі обумовлюються видом завдання, а в основному ці дії, як розумові тенденції обумовлені внутрішньою індивідуальною специфікою мислення дитини, його суб'єктивної спрямованістю і установками [4]. Тому завдання, спрямовані на пошук аналогів, можуть деякими дітьми вирішуватися шляхом комбінаторних практичних і розумових дії, і навпаки, завдання на комбінування можуть вирішуватися через реконструювання або пошук аналогів і т.д.

Розробляючи зміст конструювання, важливо також спиратися на програмно-методичні розробки, які описують онтогенез конструювання як діяльності. Так, відомо, що конструювання розгортається як діяльність з опорою на спосіб конструювання. При цьому виділяється декілька таких способів як мінімум це конструювання по наочному зразком і по образним уявленням [5]

Розвиток розумових тенденцій до стратегіальної структури передбачає навчання дитини дотримуватися трикомпонентної структури описаної вище. Психолог простими словами пояснює дитині особливості кожного компонента: послідовність і важливість розуміння поставленого завдання; придумування задуму і його реалізацію; а так само можливості його зміни, доповнення, збагачення. Повторимо, що введення терміну «стратегія» (а по відношенню до конструктивної діяльності дітей - терміна «стратегіальна тенденція») дозволяє цілісно описувати творчий процес, який обумовлений не тільки розумовими можливостями дитини, а його суб'єктивними уподобаннями, осо-

бистими орієнтирами, загалом його індивідуальною особистісною специфікою. Тому розумова тенденція з ознаками стратегіальної структури - це таке внутрішнє психологічне особистісне утворення, яке вдруге неможливо відтворитися в точності (В. О. Моляко). Кожен раз навіть у однієї і тієї ж дитини при вирішенні нової задачі вона проявляється неповторно по-новому. Завдання психолога в даному випадку полягає у наданні дитині прикладів аналогізування, комбінування і реконструювання. А те, які і на якому рівні проявляться мисленнєві тенденції вже більше визначиться внутрішніми психологічними детермінантами.

Розроблена і апробована нами методика конструювання з синельного дроту дозволяє не тільки діагностувати у дитини провідну мисленнєву тенденцію, але так само і розвивати стратегіальну спрямованість дитячого розуму. На діагностичному етапі дітям пропонувалося конструювати прості об'єкти по наочному зразком, пропонувалося вільне конструювання з синельної дроту, а так же дітям пропонувалося видозмінювати задуми і способи конструювання з синельної дроту. Сама діагностична процедура зайняла 5 занять по 25 - 30 хвилин, метою яких було встановити провідну розумову тенденцію кожної дитини. Аналіз отриманих результатів дозволив зробити наступний висновок - в процесі конструювання з синельного дроту у дітей четвертого і п'ятого років життя стихійно виявляються і присутні ознаки всіх мисленнєвих тенденцій (до аналогізування, комбінування і реконструювання), а згодом в процесі набуття досвіду конструювання з синельного дроту позначається провідна тенденція.

Після діагностичного етапу діти навчалися творчому конструюванню з синельного дроту за методикою КАРУС.

Завдання для середньої групи закладу дошкільної освіти.

Завдання на підбір і конструювання цілісних аналогів.

Психолог показує дітям пухнастий синельний дріт, дає його розглянути, покрутити в руках. Орієнтовні, експериментальні і наслідувальні дії дитини з дротом відразу дадуть психологу інформацію про специфіку пізнавальної діяльності дитини, природної спрямованості її розуму, про переважаючі дії дитини на орієнтовному етапі. Далі психолог показує прямий дріт і питає, що він нагадує дітям, чим він може бути. Стимулюється підбір якомога більшої кількості аналогів по формі прямому пухнастому дроту. Кожна відповідь дитини оцінюється позитивно. Увага дітей звертається на те, що названі аналоги можуть бути близькими за формою (наприклад, чарівна паличка, олівець, застібка пальто, спиця, бурулька на ялинку), а можуть бути досить віддаленими, образними (наприклад, пряма доріжка в казкову країну). Діти четвертого року життя не здатні ще продукувати складні образні аналоги, тому психолог називає їх сам, як приклади, що дозволяють стимулювати наочно-образне мислення.

Психолог скручує дріт в коло, потім в кульку, в спіраль, трикутник і т.ін., потім просить дітей назвати якомога більше аналогів за зовнішнім виглядом зігнутого дроту. Стимулюється пошук віддалених аналогів, скажімо

зігнутий в трикутник дріт може бути шапкою, килимком, пірамідкою, а може бути і горою. А зігнутий в спіраль дріт може бути браслетом, змією, пружинкою, а може бути і віддаленим аналогом – вітряною завірюхою. Дріт скачаний в кульку може бути аналогом їжака, сонечка, планети, цукерки і т.ін. Віддалені образні аналогі психолог приводить сам, після того, як діти перестали висувати нові варіанти аналогів. Після підбору аналогів і їх обговорення, кожна дитина конструює з дроту той зразок - аналог, який їй найбільше подобається.

Завдання на підбір часткових аналогів.

Спершу психолог запитує дітей частиною чого може бути наш пухнастий прямиий дріт. Дріт може бути аналогом ручки від ложки, хвостом лисички, частиною прикраси, стебликом колоска або квітки, гілочкою і т.д. Потім психолог згинає дріт півколом і питає частиною чого тепер може бути наш дріт. Звичайно, він може бути частиною вудки, половинкою яблука, не повним місяцем, частиною тарілки, крилом метелика тощо. Надаючи дроту різної форми, психолог стимулює розумовий пошук дітей, направляє на підбір часткових аналогів. Якщо діти продовжують підбирати цілісні аналогі, психолог не приймає їх відповіді, а кожен раз каже, що потрібно думати, на частину чого схоже наша дріт, тобто частиною, половинкою чого він може бути. Подібні завдання створюють базис для майбутнього більш складного конструювання з синельної дроту, коли багато деталей комбінованої цілісної конструкції створюються з часткових аналогів (наприклад., скручений в кульку дріт буде головою птиці, а дріт сформований у форму трикутника - криломі).

Завдання на підбір аналогів по функції.

Психолог показує дітям різні способи згинання дроту і пропонує подумати що ще згинається так само як дріт (пластилінові палички, картонні трубочки, аркуші паперу, товсті нитки, пластилінові ковбаски, гумки для волосся навіть гімнасти-акробати). Потім завдання на пошук аналогів за функцією можна ускладнити. Психолог скручує дріт щільною спіраллю і показує дітям, що така спіраль може використовуватися як коліщатка іграшкової машини, адже скручений дріт котиться.

Завдання на комбінування.

Пошук варіантів комбінацій з синельної дроту може стимулюватися завданнями подібними наступним.

Завдання на комбінування структур.

Психолог показує дітям як можна поєднати кілька скручених в кільця дротів так, що б вийшло щось на кшталт намиста. Смісловий акцент робиться на тому, що, поєднуючи однаково скорочення кола ми отримуємо абсолютно нову конструкцію. Так само можна скачувати з дроту кульки так, що б вони трималися на дроті, що виконує роль каркасу. Таким чином вийде діадема або прикраса на кшталт бус. Психолог спершу показує дітям варіанти комбінацій, а потім просить придумувати їх самим. Увага дітей звертається на те, що вони в одній поробці з'єднали безліч однакових кульок і напівзігнутий дріт. Якщо дитина не може без допомоги дорослого самостійно з'єднува-

ти кілька скручених різними способами дротів (скажімо, у вигляді геометричних фігур), то їй слід давати підказки та стежити за тим, що б вона не переходила до інших видів діяльності з дротом, а все-таки шукала варіанти комбінацій. Комбінуючи в одній конструкції об'ємні і плоскі структури скручені з дроту діти розширюють свій досвід комбінування. Скажімо психолог показав дітям як можна скрутити з дроту померанчеву морквину, а кілька об'ємних морквин з щільно скрученого дроту на тарілці - це вже варіант простого комбінування. Так само досвід комбінування можна розширювати за рахунок введення в конструкцію різних предметів, скажімо олівців. Якщо обмотати олівець дротом, а зверху зігнути її витонченої петелькою, кружечком, а якщо вийде, то і сердечком - наш олівець стане набагато красивіше. При цьому психологу обов'язково слід нагадувати малюкам, що вони комбінують (з'єднують дріт і олівець) для того що б вийшла така гарна поробка. Крім олівців можна використовувати каштани, тверді картонні трубочки від туалетного паперу, шкірку апельсинів, невеликі дерев'яні або пластмасові кубики, деталі Лего Дупло, ці та багато предметів в поєднанні з синельною дротом дають можливість дітям скомбінувати безліч різних цікавих конструкцій.

Завдання на комбінування функцій.

Синельний дріт несе в собі багато прихованих функціональних можливостей які дитина може відкривати для себе і використовувати в різних поєднаннях. Причому комбінування, як відомо, може протікати як з'єднання декількох функцій в одній конструкції так само і як з'єднання структур і функцій. Скажімо, якщо педагог покаже дітям як з дроту зробити коліщатка і пружинки, а потім їх з'єднати, то виходити веселі пружинки на коліщатках. Крім того, що наші пружинки пружинять, вони ще можуть і крутитися. Синельним дротом добре обмотувати (скріплювати) між собою кілька предметів, а так же скріплювати один з одним кілька дротів. На початковому етапі це можуть бути прості комбінації декількох пружинок і коліщаток. А якщо поєднати між собою по центру кілька пружинок, то вийде крижинка – дзига. Згодом частину комбінацій можна ускладнювати створюючи, скажімо, композицію з морських мешканців на пружинних ніжках, або букети на пружинистих ніжках, чоловічків на пружинках, чарівних павучків, що пружинять тощо. Важливо показати дітям множинні варіанти комбінації кольорів, форм і функцій дроту.

Доцільно розділяти подібне конструювання за тематиками. Скажімо, вивчаючи тему «Дари осені» дітям пропонується скручувати з дроту тільки плоскі овальні овочі або фрукти (баклажан, кабачок, диня), або такі, які можуть за формою нагадувати трикутники (редиска, морква), або, скажімо, коло (яблуко, вишні, картопля, кавун). Колір дроту так само важливо підбирати ближче до кольору вибраного овоча або фрукта. Увага дітей в даному випадку акцентується саме на підборі аналогів за формою.

Специфіка конструювання у дошкільників полягає ще і в тому, що задум, якій продукує дитина, нечіткий і легко піддається всьмаким трансформаціям. Тому дуже часто почавши конструювати щось одне, згодом дитина змінює свою конструкцію до невпізнання. Така особливість дитячого мислення

може бути використана психологом для того щоб фіксувати нові замисли дитини, звертати увагу дитини на те, як ці замисли змінюються і тим самим розширювати досвід конструювання.

Якщо діти вже набули досвіду конструювання з синельного дроту, то їм можна давати завдання не показуючи наочних зразків, варіантів комбінацій. Завдання психолога при цьому полягає у тому щоб вчити дітей самостійно формувати задум, утримувати його, намагатися не давати деформуватися під впливом негативних зовнішніх впливів.

Проводячи заняття, психолог окрім синельного дроту може ще розкласти перед дітьми різні предмети (картонні тарілочки, маленькі пляшечки з під йогурту, спарені насіння клена, листя і головки живих квітів, котушки від ниток, очі на липучках, гудзики та багато іншого) вони будуть виступати своєрідними наочними підказками того, з чим можна комбінувати варіанти конструкцій з дроту.

Висновки. Конструювання з синельного дроту за методикою КАРУС відповідає пізнавальним запитам дитини дошкільного віку і служить надійним методичним засобом розвитку у дітей розумових дій за аналогією, шляхом комбінування і шляхом контрастного реконструювання. Що в свою чергу служить закладанням основи для подальшого розвитку тенденцій до стратегіальної структури творчого мислення дитини.

Для пояснення внутрішніх протиріч процесу творчого конструювання представлено методологічне положення про єдність аналогізування, комбінування і контрастного реконструювання в структурі творчої діяльності дошкільника.

Аналіз результатів дослідження показав, що у дітей четвертого і п'ятого року життя стихійно виявляються і присутні ознаки всіх мисленнєвих тенденцій (до аналогізування, комбінування і реконструювання), а згодом в процесі набуття досвіду конструювання позначається провідна мисленнєва тенденція.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біла І. М. Психологія творчого конструювання в дошкільному віці. К.: Веселка, 2011. 431с.
2. Ваганова Н.А. Стратегічні тенденції аналогізування і комбінування в процесі розуміння старшими дошкільниками нових завдань Стратегії творчої діяльності: школа В.А. Моляко. К.: Освіта України, 2008. С. 201 – 264.
3. Гулько Ю. А. Від наслідування до стратегії творчої діяльності / Практичний психолог: дитячий садок, № 12, 2014. С. 13 – 22.
4. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). К.: Освіта України, 2007. 388с.
5. Парамонова Л. А. Теория и методика формирования творческого конструирования в дошкольном возрасте. М.: Изд-во Академия, 2002. 192 с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Bila I. M. Psykholohiia tvorchoho konstruiuvannia v doshkilnomu vitsi. K.: Veselka, 2011. 431s.
2. Vahanova N. A. Stratehichni tendentsii analohizuvannia i kombinuvannia v protsesi rozuminnia starshymy doshkilnykamy novykh zavdan Stratehii tvorchoi diialnosti: shkola V.A. Moliako. K.: Osvita Ukrainy, 2008. S. 201 – 264.

3. Hulko Yu. A. Vid nasliduvannia do stratehii tvorchoi diialnosti / Praktychnyi psykholoh: dytiachyi sadok, № 12, 2014. S. 13 – 22.
4. Moliako V. A. Tvorcheskaia konstruktologiiia (prolegomeny). K.: Osvita Ukrainy, 2007. 388s.
5. Paramonova L. A. Teoriia i metodika formirovaniia tvorcheskogo konstruirovaniia v doskolnom vozraste. M.: Izd-vo Akademiia, 2002. 192 s.

Hulko Yu. A. Application of the KARUS training system in classes on design in the middle group of kindergarten. The article sets out the provision about the unity of analogization, combination and contrast reconstruction in the structure of preschooler's creative activity. The use of the KARUS training system in the classes on chenille wire constructing is described. It is shown that in children of the fourth and fifth years of life, in the process of designing from chenille wire, all mental tendencies to analogization, to construction and to contrast reconstruction are manifested in various degrees and spontaneously. And as the child gains design experience, as well as the manifestation of his individual specificity of thinking, any one leading mental tendency is more or less clearly manifested.

Keywords: design, analogization, combination, contrast reconstruction.

Отримано 26.09.2019

УДК 159.923.2-058.862

Девіс Лариса Анатоліївна

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ-СИРИТ

Девіс Л. А. Психологічні проблеми розвитку та формування особистості дітей-сирит. У статті досліджується проблема розвитку та формування особистості дітей-сирит. Експериментальні дослідження психологів показують, що у такої категорії дітей спостерігаються значні відхилення в розвитку особистості та в системі стосунків до світу та інших людей. Також було досліджено психолого-педагогічні умови формування особистості дітей-сирит у різних умовах виховання. Таким чином, у вихованців загальноосвітньої школи – інтернату не формується прагнення до співпраці з людьми, а також, в спілкуванні не проявляється пізнавальна активність та домінує прагнення до примітивних контактів, а це, у свою чергу, не сприяє засвоєнню дитиною культурних досягнень людства і повноцінної орієнтації у навколишньому світі. Викладений у статті матеріал дозволяє побачити, яким чином у процесі формування особистості дитини, що виховується поза родиною, розвиваються нові рівні та якості особистості.

Ключові слова: психічна депривація, міжособистісні стосунки, відношення до себе, спілкування, співпраця.

Девіс Л. А. Психологические проблемы развития и формирования личности детей-сирот. В данной статье исследуется проблема развития и формирования личности детей-сирот. Экспериментальные исследования психологов показывают, что у этой категории детей наблюдаются значительные отклонения в личностном развитии и в системе взаимоотношений к миру и к другим людям. Также были исследования психолого-педагогические условия формирования личности детей-сирот в различных условиях воспитания. Таким образом, у воспитанников учреждений интернатного типа не формируется стремление к деловому сотрудничеству с людьми и в процессе общения у них не проявля-

ется познавательная активность, а доминирует стремление к примитивным индивидуальным контактам, что, в свою очередь, не способствует усвоению ребенком культурных достижений человечества и его полноценной ориентации в окружающем мире. Изложенный в статье материал позволяет увидеть, каким образом в процессе формирования личности ребенка, воспитывающегося вне семьи, развиваются новые уровни и качества личности.

Ключевые слова: психическая депривация, межличностные отношения, отношение к себе, общение, сотрудничество.

Актуальність та постановка проблеми дослідження. У наукових дослідженнях зазначають, що на протязі усього періоду шкільного віку спілкування та співпраця з дорослими залишається важливим фактором у формуванні та розвитку особистості дитини. Науковці підкреслюють, що досвід спілкування з людьми виступає основним джерелом, під впливом якого у дітей формується система відношення до себе, до світу та до інших. Завдяки спілкуванню дитина набуває знання про оточуючий світ та уявлення про еталони і ідеали, що існують у суспільстві. Таким чином, дослідження проблеми розвитку та формування особистості у процесі сумісної діяльності набуває великого значення.

Мета дослідження. Метою нашого дослідження є вивчення та аналіз і теоретичне обґрунтування специфіки розвитку та формування особистості вихованців школи-інтернату.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Як показують дослідження психологів, досвід позитивних взаємовідносин з дорослими та спілкування є одним із засобів організації поведінки дітей, що знайомить їх з методами вирішення різних завдань та активно сприяє узагальненню даних індивідуального досвіду. Таким чином, у дитини поступово формується образ іншої людини й самої себе, а також, у неї з'являється прагнення до взаєморозуміння та взаємодії з іншими людьми.

Як відомо, протягом дошкільного віку змінюються різні форми спілкування, для кожної з яких притаманний свій зміст потреби дитини у спілкуванні з навколишніми людьми. Як показують дослідження, у дошкільному віці, з початку, провідною є ситуативно – ділова форма спілкування, потім формується позаситуативно – пізнавальна та пізніше, позаситуативно – особистісна форма спілкування. Дошкільник спочатку сприймає дорослого як партнера по грі і виділяє його ділові якості, але у процесі розвитку дитини дорослий набуває для нього іншого значення – він стає джерелом нових знань про світ, а під кінець дошкільного віку інтереси дитини розповсюджуються вже на вчинки людей на їх характер та поведінку.

Таким чином, дорослий постає вже як носій індивідуальних якостей і у дитини з'являється активне прагнення до взаєморозуміння з ним та до співпраці. Аналізуючи особливості розвитку спілкування та взаємодії з дорослими дітьми, що виховуються у дитячому будинку, психологи помітили значні відхилення порівняно з розвитком спілкування дітей, що виховуються у родині.

Перш за все, вихованці дитячого будинку зовсім інакше спілкуються з дорослими. Вони виявляють підвищений інтерес до дорослого, ніж сімейні

діти, намагаються встановити єдиноособистісні відношення з дорослим, часто й наполегливо звертаються до нього, конфліктують з іншими дітьми за право знаходитись поруч з ним. Учені констатують наявність у цих дітей незадоволеної потреби в емоційних контактах та спілкуванні з дорослими. В індивідуальному спілкуванні з дорослими на цих вікових етапах для дітей з інтернату типовим є прагнення до примітивної взаємодії – фізичного контакту чи привертання до себе уваги дорослого. У діловому спілкуванні переважає пошук допомоги дорослого та його схвалення в побутових діях, пов'язаних з самообслуговуванням.

Автори також зазначають, що дорослий для вихованців дитячого будинку часто сам є об'єктом дослідження, діти можуть його розглядувати, щупати та інше. Вони не намагаються привернути його увагу до предметів, разом з ним вивчати їх, задавати пізнавальні питання. У цілому для цих дітей характерна знижена активність у спілкуванні з дорослими, окреслене прагнення до примітивних індивідуальних контактів, слабо розвинений інтерес до ділової співпраці. Характерною особливістю є також виключиність дорослого із пізнавальної діяльності дитини та ділова співпраця з ним, пов'язана тільки з конкретною ситуацією [5, 7].

Спостереження за дітьми свідчать про те, що вони відчують загострену необхідність у спілкуванні й доброзичливому ставленні до них дорослих. Психологи зазначають, що аналогічна потреба спостерігається у дітей першого півроку життя із благополучних родин, коли немовля прагне до фізичного контакту з дорослим, його пестощів та позитивного відношення. Нормою для дошкільнят є більш складні форми спілкування, але у вихованців дитячого будинку потреба у єдиноособистісних позитивних відношеннях з дорослими залишається домінуючою протягом усього дошкільного віку. Дослідження Л.Н. Галігузової показують, що діти з дитячого будинку в різних ситуаціях виявляють значно менший інтерес до ровесника, і їх контакти виражені слабше, ніж у дітей, які виховуються в сім'ї. Під час гри діти неувважні до дій та стану партнера, ігнорують просьби й образи своїх товаришів. Дії однолітків під час гри не цікавлять їх. Це свідчить про недостатній розвиток потреби у спілкуванні з ровесниками [7].

Як показують дослідження Й. Лангмейер і З. Матейчек, більшість описаних порушень у розвитку дитини пов'язані з дефектом формування особистісно значущих відношень з дорослими. Відчуття любові до матері, на думку психологів, гальмує страх і агресію, які виникають у дитини, як реакцію на прояв нових подразників. Ці почуття проявляються лише в ситуаціях реальної небезпеки. На думку психологів, почуття любові, страху й пізнавальної активності дитини тісно взаємопов'язані. Присутність поруч матері, як об'єкта захисту й безпеки, дозволяють дитині при зіткненні з новим і невідомим відчувати не страх і неспокій, а інтерес, допитливість й активність. Пізнавальна активність дитини найчастіше виявляється під час гри. У вихованців інтернату, які відчують страх і неспокій, спостерігається порушення в ігровій та учбовій діяльності.

Як обґрунтовують науковці, основи шкільного життя пронизують взаємодію учителя й учнів, у процесі якого вони постійно оцінюють один одного. У ході цієї взаємодії формуються установки й очікування, пов'язані з поведінкою один одного. Більшість психологів, досліджуючи відношення дітей з низьким рівнем успішності у навчанні, встановили, що значна їх кількість володіє низькою самооцінкою. Автори пояснюють це тим, що вчитель постійно порівнює їх з іншими, більш успішними дітьми, наносячи тим самим шкоду відношенню дитини до себе та до однолітків. Дослідження психологів підтверджують думку про те, що більшість дітей, які відчувають негативне відношення до себе, не проявляють особливої активності в процесі навчальної діяльності та у спілкуванні з однолітками, оскільки в учителя на початку сформувалась певна установка на дитину як на слабкого «недорозвиненого» учня [4].

Значні відхилення від норми були також зафіксовані у розвитку пізнавальної сфери вихованців школи-інтернату. Ці порушення виявляються у тому, що діти не справляються із завданнями, які не пов'язані з практичними діями і передбачають внутрішню, цілеспрямовану активність. Діти, що ростуть поза родиною, відстають від ровесників, а також, вони погано володіють своєю поведінкою, не спроможні планувати свої дії, імпульсивні, ситуативні, не вміють зосередитися на певному занятті. Під час гри часто порушують правила, не дотримуються сюжету, спонтанно зосереджуються то на одному, то на іншому

Результати дослідження Л. Н. Галігузової та Т. М. Землянухіно показали, що у вихованців дитячого будинку інтерес та емоційне відношення до товаришів часто забарвлено негативними емоціями. Незважаючи на те, що діти з інтернату багато часу проводять поруч з однолітками, проте загальний рівень їх активності низький, але при цьому рівень вияву ініціативних дій з негативним знаком досить високий порівняно з дітьми із сімей. Негативний вияв стосовно ровесників часто несе у собі агресію і незадоволення, інколи без реальних підстав. Кількість індиферентних станів відносно однолітків набагато перебільшують аналогічні показники у сімейних дітей. У ситуації, коли ровесник виявив ініціативу, у вихованців дитячого будинку дуже часто це викликало неприємну чи агресивну відповідь [2; 8].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Незважаючи на загалом достатню розробленість зазначеної проблеми в сучасній психології, поза увагою науковців залишилися, зокрема, важливі питання впливу на розвиток та формування особистості дітей сиріт.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи зміст контактів з товаришами у вихованців дитячого будинку, психологи зазначають їх одноманітність, відсутність планування і розвиток сюжету, розподілу ролей. У дітей практично відсутня взаємодія ролей в грі, вони діють від себе, а не в ролі персонажа. Ігрові дії з елементами заміни діти виконують не замислюючись над ними, їх не хвилює позиція та ролі персонажа. Контакти дошкільнят із дитячого будинку зводилися в основному до конкретних зауважень і звертань, вони були емоційно бідними і ситуативними. Таким чином, відсутність

спілкування з дорослим є причиною несформованості повноцінного спілкування дитини з однолітками. До кінця дошкільного віку спілкування з дорослим залишається найважливішою сферою їх життя. Дослідження психологів довели, що відхилення у розвитку й становлення адекватних форм спілкування дітей з дорослими впливає на розвиток самосвідомості дитини та її пізнавальної і мотиваційної сфери [1].

Як відомо, основи уявлення про себе закладаються в ранньому віці, коли значущими людьми для дитини є дорослі, в основному батьки, взаємодіючи з якими дитина отримує зворотний зв'язок, що дозволяє їй вибрати уявлення і відношення до себе. Схвалення значущих інших створює у дитини позитивний образ самої себе, постійне покарання, акцентування на невдачах сприяє появі негативного самовідношення. При цьому велику роль відіграє інтелектуальний розвиток дитини, який, на думку багатьох зарубіжних дослідників, підвищує адаптивні можливості індивіда. Існує ще один немало важливий фактор, який значно впливає на самовідношення дитини. Це той вплив, який виявляє на неї відношення ровесників. Зі вступом до школи самовідношення дитини формується під впливом нового для неї соціального оточення. Як правило, успішна діяльність піднімає самооцінку дитини. Її саморозуміння і самовідношення видозмінюється під впливом порівняння своїх результатів з результатами ровесників [6].

Дослідження учених показали, як залежить самовідношення від зворотного зв'язку. Вони вивчали негативний зворотний зв'язок і довели, що при цьому відбувається зниження рівня самоповаги індивіда, а також різко зростає тривожність, яка утруднює спілкування і знижує пізнавальну діяльність дитини. Науковці, досліджуючи самовідношення учнів, які погано навчаються, встановили, що значна їх кількість володіє низькою самооцінкою. Психологи пояснюють це тим, що учитель постійно порівнює їх з іншими, більш успішними дітьми, що негативно впливає на самовідношення дитини. Дослідження підтверджують думку про те, що більшість дітей, які виховуються поза родиною, відчувають негативне відношення до себе, вони не проявляють особливої активності в процесі навчальної діяльності, оскільки в учителя на початку сформувалась певна установка на дитину як на слабкого «недорозвиненого» учня [3].

У дослідженнях психологів зазначалася причина відхилень у розвитку особистості вихованців дитячого будинку. Недостатній розвиток самосвідомості у цих дітей, на думку психологів, зумовлений повною відсутністю повноцінної сумісної діяльності дитини з дорослим. Спілкування дорослого з дитиною носить директивний характер, мовленнєве спілкування відсутнє у самостійній активності дитини, у процесі цього спілкування відсутня вербалізація її практичного досвіду. Зміст навчальних занять відірваний від реальної практики дітей, вони залишаються формалізованими, не введеними у роботу свідомості дитини і є далекими від її життя. Особиста активність дитини залишається ситуативною і неусвідомленою. Як показують дослідження, більшість описаних порушень у розвитку дитини пов'язані з дефектом форму-

вання особистісно значущих відношень з дорослими. Відчуття прив'язаності й любові до матері, на думку психологів, гальмує страх і агресію, які виникають у дитини, як реакцію на прояв нових подразників. Ці почуття проявляються лише в ситуаціях реальної небезпеки. На думку психологів, почуття любові, страху й пізнавальної активності дитини тісно взаємопов'язані. Присутність поруч матері, як об'єкта захисту й безпеки, дозволяють дитині при зіткненні з новим і невідомим відчувати не страх і неспокій, а інтерес, допитливість й активність. Пізнавальна активність найчастіше виявляється тільки під час гри. Для дітей, позбавлених батьківського піклування, є характерним відсутність базової довіри до світу, яка проявляється у страхах, агресії, недовірі до себе та інших, небажанні вчитися, пізнавати нове [4; 9].

Незважаючи на підвищений інтерес дитини до дорослого і прагнення виконати будь-яке завдання педагога, психологи зафіксували, що це прагнення носить специфічний характер. За прагненням дитини до виконання завдань педагога стоїть не сприйняття задачі як навчальної, тобто такої, яку задають учню, щоб чомусь навчився, а його прагнення будь-якою ціною отримати позитивну оцінку педагога, привернути його увагу до себе. Як показав аналіз у вихованців дитячого будинку дане прагнення виражає несформованість у дітей можливості віднести до дорослого як до вчителя і виконати його завдання як навчальне. Усі вищенаведені фактори, у тому числі і відсутність адекватних стосунків між дорослими і вихованцями дитячого будинку негативно впливає на процес становлення учбової діяльності і розвитку особистості дитини в цілому .

Таким чином, необхідно акцентувати увагу на тому, що одне із основних завдань дошкільного періоду – підготовка до навчання у школі, залишається не вирішеним для вихованців дитячого будинку. Крім цього, під кінець дошкільного віку підвищуються деструктивні тенденції у системі відношень дитини до себе та до інших людей. Якщо при цьому пам'ятати, що в дошкільному віці дитина повинна переважно засвоїти завдання, мотиви і норми відношень між людьми, то стає наглядним той факт, що на цьому етапі дитина також не досягла цієї мети і не зуміла повністю опанувати провідну діяльність, спрямовану на вирішення висунутих завдань. Автори звертають увагу на те, що емоційне спілкування з дорослим у вихованців дитячого будинку носить характер деякої надмірності та екзальтації. Єдиною метою різноманітних дій у цих дітей є отримання ласки дорослого та інших безпосередньо–емоційних контактів. Через це у співвідношенні ділових і афективних аспектів спілкування домінують останні. Треба відзначити, що головну задачу розвитку особистості в ранній період, якою є засвоєння дитиною суспільно вироблених засобів дій з предметами та еталонів, вихованці дитячого будинку не вирішують належним чином. Головним чинником у цьому є неспроможність дитини налагодити продуктивну співпрацю та спілкування з дорослою людиною. Внаслідок несформованої прихильності до дорослого не розвивається бажання дитини наслідувати її дії як зразок, а це, в свою чергу, не сприяє засвоєнню дитиною культурних досягнень людства та її орієнтації у навколишньому середовищі.

Висновки. Дослідження вітчизняних та закордонних психологів підкреслюють значні відхилення у розвитку відношення до себе та до інших вихованців закладів інтернатного типу. М.І.Лісіна дала фундаментальне обґрунтування положенню про те, що відношення з дорослим приводять до створення різноманітних продуктів, серед яких одне з головних місць займає взаємовідношення дитини з іншими людьми і образ себе. Вона підкреслювала, що взаємовідношення людей носять вибіркового характеру. Вибірковість взаємовідношення між людьми в значній мірі залежить від комунікативної потреби. Партнер, який дозволяє дитині задовольняти потреби у спілкуванні на досягнутому рівні розвитку, викликає у неї симпатію. Образ самого себе, указує автор, виникає у дитини в ході життєвої практики, досвіду індивідуальної діяльності і досвіду спілкування з батьками. Перш за все, вихованці дитячого будинку зовсім інакше спілкуються з людьми, вони виявляють підвищений інтерес до дорослого, ніж сімейні діти, але для них характерна знижена активність у спілкуванні з дорослими, окреслене прагнення до примітивних індивідуальних контактів, слабо розвинений інтерес до ділової співпраці. Характерною особливістю є також виключність дорослого із пізнавальної діяльності дитини та ділова співпраця з ним, пов'язана тільки з конкретною ситуацією. Психологи зазначають, що практично не спостерігалось прагнення дітей до співпраці з дорослим. Діти не намагаються привернути його увагу до предметів, разом з ним вивчати їх, задавати пізнавальні питання. Під час читання книг вихованці дитячого будинку практично не виявили ніякої пізнавальної активності, не задавали запитань, не висловлювали свої думки щодо прочитаного. Таким чином, несформована прихильність до дорослого та неспроможність вихованців інтернату налагодити продуктивну співпрацю та спілкування з дорослими не розвиває бажання дитини наслідувати їх дії як зразок, а це не сприяє засвоєнню дитиною культурних досягнень людства та її орієнтації у навколишньому середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Валіон Н.* Феномен психічної депривації і його роль у розвитку особистості / Н. Валіон // Психологія і суспільство.–2000.– № 2.– С. 124–133.
2. *Галигузова Л. Н.* Психологические аспекты воспитания детей в домах ребенка и детских домах / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, Л. М. Царегородцева // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 17–25.
3. *Лангмейер И.* Психическая депривация в детском возрасте / И. Лангмейер, З. Матейчек; пер. Г. А. Овсянникова. – Изд. 1-е русск. – Прага : ЧССР, 1984. – 334 с.
4. *Маслюк А. М.* Особливості переживання людиною психотравмуючих ситуацій // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Київ; Ніжин: П.П.Лисенко, 2015. – Т. IX. – Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Вип.7. – С.193-199.
5. *Манохіна І. В.* Соціально-педагогічна робота з дітьми-сиротами та дітьми позбавленими батьківського піклування: навч. посібник / І.В. Манохіна. – Д.: Дніпропетр. ун-т ім. Альфреда Нобеля, 2012-276с.
6. *Прихожан А. М.* Развитие личности в условиях психической депривации / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых // Формирование личности в онтогенезе / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Просвещение, 1991. – 159 с.

7. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Ружской. – М. : Педагогика, 1990. – 264 с.
8. Сорокина В. В. Негативные переживания детей в начальной школе / В. В. Сорокина // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 43–52.
9. Стрелецька І. І. Тривожність як індивідуальна властивість особистості (теоретичний аспект) // Психологія: Зб. наук. пр. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – Вип. 1 (46), Серія 12 – С. 266 - 272.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Valion N. Fenomen psixichnoї deprivacii i jogo rol u rozvitku osobistosti / N. Valion // Psixologiya i suspilstvo. – 2000. – № 2. – s. 124–133.
2. Galiguzova L. N. Psixologicheskie aspekty vospitaniya detej v domax rebenka i detskix domax / L. N. Galiguzova, S. U. Meshheryakova, L. M. Caregorodceva // Voprosy psixologii. – 1990. – № 6. – s. 17–25.
3. Langmejer I. Psixicheskaya deprivaciya v detskom vozraste / I. Langmejer, Z. Matejchek; per. G. A. Ovsyannikova. – izd. 1-e russk. – Praga : CHSSR, 1984. – 334 s.
4. Maslyuk A. M. Osoblivosti perezhivannya lyudinoyu psixotravmuyuchix situacij // Aktualni problemi psixologii: zbirnik naukovix prac institutu psixologii im. G.S. Kostyuka NAPN Ukraïni. – Kiïv; Nizhin: P.P.Lisenko, 2015. – Т. IX. – Zagalna psixologiya. Istorichna psixologiya. Etnichna psixologiya. vip.7. – s.193-199.
5. Manoxina I. V. Socialno-pedagogichna robota z ditmi-sirotami ta ditmi pozbavlenimi batkivskogo pikluvannya: navch. posibnik / I.V. Manoxina. – D.: Dnipropetr. un-t im. Alfreda Nobelya, 2012-276s.
6. PRIXOZHAN A. M. Razvitie lichnosti v usloviyax psixicheskoy deprivacii / A. M. PRIXOZHAN, N. N. Tolstyx // Formirovanie lichnosti v ontogeneze / pod red. I. V. Dubrovinoj. – M. : Prosveshhenie, 1991. – 159 s.
7. Psixicheskoe razvitie vospitannikov detskogo doma / pod red. I. V. Dubrovinoj, A. G. Ruzskoj. – M. : Pedagogika, 1990. – 264 s.
8. Sorokina V. V. Negativnye perezhivaniya detej v nachalnoj shkole / V. V. Sorokina // Voprosy psixologii. – 2003. – № 3. – s. 43–52.
9. Strilecka I. I. Trivozhnist yak individualna vlastivist osobistosti (teoretichnij aspekt) // Psixologiya: zb. nauk. pr. – K.: NPU im. M.P. Dragomanova, 2015. – Vip. 1 (46), seriya 12 – s. 266 - 272.

Devis L. A. Psychological problems of forming and development of childrens personality which brought up in the boarding schools. Analyzing the development of communication and the relationships between children in boarding schools, psychologists pay attention to significant deviations that occur in the earliest stages of ontogeny. The researchers assert that experience of communication is the main source that influences children and forms their attitude to the other people and themselves. Monitoring at boarding schools indicates a great need for communication and adults` friendly attitude to them adults. Analyzing the characteristics of communication and interaction of children with adults psychologists mention that children who are brought up in an orphanage differ in the development of communication with children who are brought up in the family. First of all, the orphans communicate quite differently with people they show increasing interest than children in adult family, but they are characterized by reduced activity in communicating with adults, by primitive desire to individual contacts, by poorly developed an interest in business cooperation. Business cooperation between a child and adult is very necessary to be analysed. Psychologists say that almost no child has a desire to work with adults, the desire to do something with him. Children are not trying to attract attention to his toys, to study them, to ask cognitive questions. During reading activity the orphans practically do not show any interest, they do not ask questions, do not express their points of view. Thus, the emerging commitment to adult and failure to establish a boarding productive cooperation and communication with people shows the child does not develop the desire to

follow the steps of adults as a model, promoting` the absorption of child's cultural achievements of mankind and its orientation in the environment.

Keywords: domestic co-operational deprivation, affect-personality relations, relation to itself, intercourse, collaboration.

Отримано 28.11.2019

УДК 159.922

Дригус Марія Трохимівна

КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ СИСТЕМІ Г.С. КОСТЮКА

Дригус М. Т. Концептуальний аналіз проблеми особистісної ефективності у психологічній системі Г.С. Костюка. У статті здійснено концептуальний аналіз проблеми особистісної ефективності у психологічній системі Г.С. Костюка. У контексті «загальної характеристики онтогенезу людської психіки» розкрито погляди Г.С. Костюка на проблему «характерних рис розвитку психіки» у проекції особистісної ефективності. З'ясовано концептуальне поле сутності розвитку, розкрито Г.С. Костюком. Здійснена характеристика підходу Г.С. Костюка до проблеми «утворення психічних властивостей особистості», а також питання «переходу від нижчих до вищих структур психічного життя» та статусу особистісної ефективності у цих площинах. Розкрито проблему особистісної ефективності у концептуальному полі ідеї саморуку Г.С. Костюка.

Ключові слова: особистість, онтогенез, розвиток, психічні властивості, система.

Дригус М. Т. Концептуальный анализ проблемы личностной эффективности в психологической системе Г.С. Костюка. В статье осуществлен концептуальный анализ проблемы личностной эффективности в психологической системе Г. С. Костюка. В контексте «общей характеристики онтогенеза человеческой психики» раскрыты взгляды Г. С. Костюка на проблему «характерных черт развития психики» в проекции личностной эффективности. Установлено концептуальное поле сущности развития, раскрытое Г.С. Костюком. Осуществлена характеристика подхода Г.С. Костюка к проблеме «образования психических свойств личности», а также вопроса «перехода от низших к высшим структурам психической жизни» и статуса личностной эффективности. Раскрыто проблему личностной эффективности в концептуальном поле идеи самодвижения Г.С. Костюка.

Ключевые слова: личность, онтогенез, развитие, психические свойства, система.

Постановка проблеми. Видатний вітчизняний учений, фундатор української психології Г.С. Костюк створив унікальну психологічну систему, синергійну за своїм змістом, трансгресивну за своєю сутністю і апперційну за своїми ідеями. Він мав «риси авангардного, ризикового розвідника, що стратегічно передбачав тенденції у розвитку і самої психології, і актуальних викликів часу» [7, с. 103]. Здійснюючи аналіз творчого доробку Г.С. Костюка, «нашого видатного вчителя, стратега й майстра у загадкових сферах психології» [7, с. 102], В.О. Моляко уперше виокремив у оцінковій проекції «ПОЛІФОНІЧНІСТЬ розробок Г.С. Костюка», створення ученим «оригінальної поліфонічної психологічної теорії» [7, с. 105-106].

У контексті поліфонічності наукових здобутків Г.С. Костюка однією з гостро актуальних проблем сучасної психології є проблема особистісної ефективності, яку апперціював учений і вніс свій непересічний вклад у розробку її теоретико-методологічних засад.

Аналіз останніх досліджень. Фундаментальний теоретико-методологічний доробок Г.С. Костюка є предметом дослідження вітчизняними вченими. Так, здійснено аналіз: теорії специфічних рушіїв розвитку Г.С. Костюка [5]; поліфонічної психологічної теорії розумового розвитку й становлення особистості Г.С. Костюка [7]; проблеми особистісної ефективності у контексті наукової спадщини Г.С. Костюка [1]; розвитку творчої самоефективності студентської молоді у контексті ідей Г.С. Костюка [9]; поглядів Г.С. Костюка на проблему ставлення учнів до навчання [11]. Колективом лабораторії психології творчості, під керівництвом академіка В.О. Моляко, проведена лонгітюдна науково-практична сесія, присвячена 120-річчю з дня народження Г.С. Костюка [6].

Водночас наукова спадщина ученого і до сьогодні має ще багато невідомого для сучасного психологічного простору [7].

Мета статті – здійснити концептуальний аналіз проблеми особистісної ефективності у психологічній системі Г.С. Костюка.

Виклад основного матеріалу. Архітектоніка психологічної системи, створеної Г.С. Костюком, імпліцитно пронизана ідеєю ефективності у різних системних проєкціях психічного розвитку «зростаючої особистості» – «Я – Я», «Я – діяльність», «Я – учіння», «Я – соціум».

Однією із майже недосліджених площин наукового доробку ученого є проблема особистісної ефективності у контексті розробки мега-проблеми «онтогенезу людської психіки». Зазначимо, що ключовою є стрижнева теоретико-методологічна праця «Загальна характеристика онтогенезу людської психіки» [4]. Такий коментар дали їй упорядники масштабної збірки праць Г.С. Костюка «Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості» В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко та О.В. Проскура: «Праця має узагальнюючий характер. Будучи останньою за часом серед великих публікацій Г.С. Костюка з даної проблеми, підсумовує результати її теоретичного аналізу, що здійснювався автором на протязі кількох десятиріч» [4, с. 585].

Даючи загальну характеристику онтогенезу людської психіки, Г.С. Костюк у першій площині розкриває «характерні риси розвитку психіки» – «кількісні та якісні зміни людської істоти», «утворення психічних властивостей особистості», «переходи від нижчих до вищих структур психічного життя». Саме цей аспект буде, переважно, предметом нашого розгляду.

Здійснюючи аналіз характерних рис розвитку психіки і в цьому контексті розкриваючи питання «кількісних та якісних змін людської істоти», Г.С. Костюк дає визначення розвитку: «Розвиток – це *зміни* живої людської системи, зміни не випадкові, *необхідні, послідовні*, пов'язані з певними етапами її життєвого шляху, і *прогресивні*, тобто такі, що характеризують її рух

від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності, її структурне й функціональне вдосконалення» [4, с. 70]. У цьому визначенні розвитку імпліцитно розкрита і сутність особистісної ефективності, генеза її становлення в онтогенезі.

Унікальним є визначення поняття «розвиток», здійснений Г.С. Костюком. Його концептуальне поле включає:

- динамічність як ознака статусу поняття «розвиток»: «розвиток» – це «зміни»;
- системність парадигми, що є ключовою ознакою наукових розвідок Г.С. Костюка, – «це зміни живої людської системи»;
- якісний характер цих змін: «зміни не випадкові, *необхідні, послідовні*»;
- онтогенетична проекція, у підґрунті якої є стадійність як сутнісна ознака, за Г.С. Костюком, розвитку: зміни, «пов'язані з певними етапами її життєвого шляху»;
- вектор руху змін: упередження, виключення регресу – зміни «прогресивні»;
- сутнісні ознаки прогресивності змін: «що характеризують її рух від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності»;
- якісне означення життєдіяльності – «її структурне й функціональне вдосконалення».

Концептуальне поле сутності розвитку, розкрите Г.С. Костюком, є сенсовірними стрижневими ознаками становлення особистісної ефективності. Це та «поліфонічність» наукових розвідок Г.С. Костюка, на яку акцентував уперше В.О. Моляко [7].

Важливим для розуміння особистісної ефективності як психічної властивості є здійснений Г.С. Костюком аналіз проблеми «утворення психічних властивостей особистості». «З розвитком психічних процесів, різних видів діяльності складаються й *психічні властивості* індивіда, які являють собою потенціальну форму існування процесів і дій, що зберігаються й тоді, коли актуально не функціонують. Такими є розумові, емоційні, вольові, моральні й трудові якості індивіда, характерні риси його свідомості й самосвідомості» [4, с. 73].

Для розуміння психологічної сутності становлення особистісної ефективності значущою є ідея ученого щодо потенційності форми існування психічних властивостей особистості, що «зберігаються й тоді, коли актуально не функціонують». Ідея прояву особистісної ефективності у парадигмі «потенційності – актуальності» виводить на нову площину її розгляду – дієвості, результативності особистісної ефективності/неефективності.

Висвітлюючи проблему «характерних рис розвитку психіки» і характеризуючи, за його визначенням, питання «утворення психічних властивостей особистості», Г.С. Костюк розкрив теоретико-методологічне підґрунтя ефективного особистісного становлення. «З утворенням системи цих психічних властивостей, – підкреслює учений, – підростаючий людський індивід стає особистістю, здатною усвідомлювати навколишнє буття, виділяти себе із середовища, виходити за межі минулого і теперішнього, проектувати своє май-

бутнє, передбачати не тільки ближчі, а й віддаленіші результати своїх дій, усвідомлювати правила, норми суспільної поведінки і керуватися ними» [4, с. 73]. Настільки ідеї Григорія Силевича випереджали час, що ще у середині ХХ століття він включає у психологічний простір проблему особистісного проєктування, яка стає однією з провідних наукових розвідок ХХІ століття [10].

Особливою своєрідністю розгляду Г.С. Костюком питання утворення психічних властивостей особистості є уведення в контекст розгляду суб'єктності. Він акцентує на тому, що «формування системи психічних властивостей підростаючого індивіда, його свідомості і самосвідомості є необхідною умовою становлення» його як суб'єкта [4, с. 74].

Прикметно, що учений, здійснюючи психологічний аналіз психічних властивостей, розглядає їх у системній парадигмі: «З розвитком особистості зростає значення внутрішнього середовища – системи психічних властивостей, що склалися в її взаємодії з навколишнім середовищем. Внутрішнє середовище стає і фактором дальшого розвитку особистості, її саморуху від нижчих до вищих форм взаємовідношень із зовнішнім світом. Усвідомлюючи свої досягнення й недоліки, зіставляючи їх з вимогами суспільства і своїми перспективними життєвими цілями, особистість виявляє прагнення до самовдосконалення результатами власної діяльності, до самоосвіти і самовиховання. Створюючи нові цінності, вона сама зростає, стає суб'єктом власного розвитку» [4, с. 63]. У наведеному вище, з властивою йому науковою геніальністю, Г.С. Костюк розкрив не лише сузір'я теоретико-методологічних засад ефективного особистісного розвитку, але й окреслив спектри становлення особистісної ефективності в онтогенезі. Розгляд проблеми особистісної ефективності у концептуальному полі ідеї саморуху ініціює нині у вітчизняній психології нові теоретико-експериментальні розвідки.

У підґрунті становлення особистісної ефективності лежить означена ученим закономірність формування психіки «як дедалі більш ускладнюваної і структурно організованої динамічної системи», у якій відбуваються «переходи від нижчих до вищих структур психічного життя» [4, с. 74].

Г.С. Костюк акцентує: «Нові якості, що виникають у психічному розвитку індивіда, являють *складні структури*» [4, с. 74]. Учений розкрив універсальність структури, що має чотири спектри. Змінимо просторово наратив. «Структурний характер має

- змістовій бік цього процесу (системи уявлень, понять про об'єктивну дійсність, що складаються в індивіда),
- операційний бік (системи дій, операцій, якими знання здобуваються й застосовуються у дальшій діяльності),
- мотиваційний бік (комплекси потреб, інтересів та інших спонукань до дій),
- і психічна діяльність у цілому» [4, с. 74].

Принципово важливим є розкриття Г.С. Костюком магістральної траєкторії «утворення нових якостей». Учений полемізує з асоціаністами і всупереч їх точки зору щодо «сумарного нагромадження елементів» твердо відстоює власне бачення: «Слід визнати, що воно має інший і складніший харак-

тер... Інакше кажучи, процес цей іде не від елементів до цілого, в від структурно нижчого до вищого цілого» [4, с. 74]. Підґрунтям цього слугують дані наукових розвідок: «Ця думка, – констатує Г.С. Костюк, – знаходить своє підтвердження в сучасних дослідженнях. У світлі їх даних онтогенез психіки виступає як *необоротна послідовність ускладнюваних структур*, у якій генетично пізніші структури виникають з більш ранніх і включають їх у себе в змінюваному вигляді» [4, с. 74]. Учений погоджується з точкою зору Ж. Піаже: «Немає генезису без структури, як немає і структури без генезису» [4, с. 74].

Півстоліття тому Г.С. Костюк концептуально точно і усебічно розкрив сутність утворення «нових психічних структур», «утворення нових якостей» і встановив закономірності «переходу від нижчих до вищих структур психічного життя».

У світлі цих ідей Г.С. Костюка актуальним для дослідження є проблеми: який період онтогенезу є сензитивним для становлення особистісної ефективності, яка її структура та її особливості на різних етапах онтогенезу – це нові спектри цієї проблеми, які вимагають дослідження у контексті загальної, педагогічної та вікової психології.

Зазначимо, що у другому десятилітті ХХІ ст. здійснені дослідження оцінкових ставлень та рефлексивності як механізмів становлення особистісної ефективності учнів і простежені особливості їх структури у площинах мікро- та макрогенези на першому етапі навчання – у дітей молодшого шкільного віку [8]. Ці перші наукові розвідки вітчизняної педагогічної та вікової психології висувають нові проблеми: як змінюється структура особистісної ефективності учня на інших етапах онтогенезу – у підлітковому, юнацькому віці, який перебіг мікрогенези особистісної ефективності на наступних етапах онтогенезу? Г.С. Костюк зазначав, «що генетично більш ранні структури не зникають з виникненням пізніших, є можливість повернення до них» [4, с. 75]. У зв'язку з цим виникає питання щодо перебігу макрогенези особистісної ефективності учнів на наступних етапах онтогенезу – підлітковому та юнацькому віці. У світлі концептуальних ідей Г.С. Костюка злосудним є проведення досліджень, які дадуть відповіді на виклики часу, допоможуть не лише убезпечити від деструкції – особистісної неефективності, але й сприяти екологічному особистісному статусу школяра у освітньому просторі.

Висновки. Видатний вітчизняний учений, фундатор української психології Г.С. Костюк створив унікальну психологічну систему, синергійну за своїм змістом, трансгресивну за своєю сутністю і апперційну за своїми ідеями. Констатовано, що одна з актуальних проблем сучасної психології є проблема особистісної ефективності, яку апперціював Г.С. Костюк і вніс свій непересічний вклад у розробку її теоретико-методологічних засад. У статті здійснено концептуальний аналіз проблеми особистісної ефективності у психологічній системі Г.С. Костюка у таких площинах: у контексті «загальної характеристики онтогенезу людської психіки» розкрито погляди Г.С. Костюка на проблему «характерних рис розвитку психіки» у проекції

особистісної ефективності; з'ясовано концептуальне поле сутності розвитку, розкриті Г.С. Костюком; здійснена характеристика підходу Г.С. Костюка до проблеми «утворення психічних властивостей особистості», а також питання «переходу від нижчих до вищих структур психічного життя» та статусу особистісної ефективності у цих площинах. Розкрито проблему особистісної ефективності у концептуальному полі ідеї саморуху Г.С. Костюка.

Перспективи подальших досліджень будуть спрямовані на розкриття проблеми особистісної ефективності у різних сенсових проєкціях психологічної системи Г.С. Костюка.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Дригус М.Т.* Проблема особистісної ефективності у контексті наукової спадщини Г.С. Костюка. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. Вип. 33. С. 148–161.
2. *Костюк Г.С.* Про роль спадковості, середовища і виховання в психічному розвитку дитини. *Праці респ. наук. конф. з педагогіки і психології*. Т. II. Психологія. Київ : Радянська школа, 1941. С. 3–45.
3. *Костюк Г.С.* Професійне самовизначення як фактор формування особистості. *Радянська школа*. 1967. № 3. С. 1–8.
4. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л.М. Проколієнко. Київ : *Радянська школа*, 1989. 608 с.
5. *Максименко С.Д.* Теорія специфічних рушіїв розвитку Г.С. Костюка. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. Вип. 27. С. 7–19.
6. Матеріали лонгїтюдної науково-практичної сесії, присвяченої 120-річчю з дня народження Г.С. Костюка (січень – грудень 2019 року, м. Київ). Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2019. 101 с.
7. *Моляко В.О.* Основні ракурси дослідження проблеми мислення в сучасній українській психології. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні : актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України)*. Збірник наукових праць. Київ : Видавничий дім «Сам», 2017. С. 102–106.
8. Становлення особистісної ефективності учнів в онтогенетичному вимірі : монографія / Г.О. Балл, М.Т. Дригус, Н.І. Мусіяка, І.В. Яворська-Ветрова ; за ред. М.Т. Дригус. Київ : Педагогічна думка, 2015. 161 с.
9. *Фалькова І.М.* До проблеми розвитку творчої самоефективності особистості студентської молоді у контексті ідей Г.С. Костюка. *Психологічні координати розвитку особистості : реалії та перспективи* : збірник наукових матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції [17 травня 2017 р., м. Полтава]. Полтава : 2017. С. 192–194.
10. *Чепелева Н.В.* Теоретико-методологічні засади самопроєктування особистості. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні : актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України)*. Збірник наукових праць. Київ : Видавничий дім «Сам», 2017. С. 113–119.
11. *Яворська-Ветрова І.В.* Ставлення учнів до навчання у системі ставлень суб'єкта діяльності : погляди Г.С. Костюка. *Матеріали лонгїтюдної науково-практичної сесії, присвяченої 120-річчю з дня народження Г.С. Костюка* (січень – грудень 2019 р., м. Київ). Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка, 2019. С. 98–100.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Dryhus M.T. Problema osobystisnoi efektyvnosti u konteksti naukovi spadshchyny H.S. Kostiuka. *Problemy suchasnoi psykholohii* : zbirnyk naukovykh prats Kam'ianets-Podil'skoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy / za red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufriievoi. Kam'ianets-Podil'skyi : Aksioma, 2016. Vyp. 33. S. 148–161.
2. Kostiuk H.S. Pro rol spadkovosti, seredovyshcha i vykhovannia v psykhiichnomu rozvytku dytyny. *Pratsi resp. nauk. konf. z pedahohiky i psykholohii*. T. II. Psykholohiia. Kyiv : Radianska shkola, 1941. S. 3–45.
3. Kostiuk H.S. Profesiine samovyznachennia yak faktor formuvannia osobystosti. *Radianska shkola*. 1967. № 3. S. 1–8.
4. Kostiuk H.S. Navchalno-vykhovnyi protses i psykhiichni rozvytok osobystosti / za red. L.M. Prokoliienko. Kyiv : Radianska shkola, 1989. 608 s.
5. Maksymenko S.D. Teoriia spetsyfichnykh rushiiv rozvytku H.S. Kostiuka. *Problemy suchasnoi psykholohii* : zbirnyk naukovykh prats Kam'ianets-Podil'skoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohienka, Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy / za red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufriievoi. Kam'ianets-Podil'skyi: Aksioma, 2015. Vyp. 27. S. 7–19.
6. *Materialy lonhitiudnoi naukovo-praktychnoi sesii, prysviachenoj 120-richchju z dnia narodzhennia H.S. Kostiuka* (sichen – hruden 2019 roku, m. Kyiv). Kyiv: Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 2019. 101 s.
7. Moliako V.O. Osnovni rakursy doslidzhennia problemy myslennia v suchasni ukrainskii psykholohii. *Naukove zabezpechennia rozvytku osvity v Ukraini : aktualni problemy teorii i praktyky (do 25-richchia NAPN Ukrainy)*. Zbirnyk naukovykh prats. Kyiv : Vydavnychi dim «Sam», 2017. S. 102–106.
8. Stanovlennia osobystisnoi efektyvnosti uchniv v ontohenetychnomu vymiri : monohrafiia / H.O. Ball, M.T. Dryhus, N.I. Musiaka, I.V. Yavorska-Vietrova ; za red. M.T. Dryhus. Kyiv : Pedahohichna dumka, 2015. 161 s.
9. Falkova I.M. Do problemy rozvytku tvorchoi samoefektyvnosti osobystosti studentskoj molodi u konteksti idei H.S. Kostiuka. *Psykholohichni koordynaty rozvytku osobystosti : realii ta perspektyvy* : zbirnyk naukovykh materialiv II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii [17 travnia 2017 r., m. Poltava]. Poltava : 2017. S. 192–194.
10. Chepeliava N.V. Teoretyko-metodolohichni zasady samoproektuvannia osobystosti. *Naukove zabezpechennia rozvytku osvity v Ukraini : aktualni problemy teorii i praktyky (do 25-richchia NAPN Ukrainy)*. Zbirnyk naukovykh prats. Kyiv : Vydavnychi dim «Sam», 2017. S. 113–119.
11. Yavorska-Vietrova I.V. Stavlennia uchniv do navchannia u systemi stavlen sub'iekta diialnosti : pohliady H.S. Kostiuka. *Materialy lonhitiudnoi naukovo-praktychnoi sesii, prysviachenoj 120-richchju z dnia narodzhennia H.S. Kostiuka* (sichen – hruden 2019 r., m. Kyiv). Kyiv: Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka, 2019. S. 98–100.

Dryhus M. T. Conceptual analysis of the personality efficiency problem in the H. S. Kostiuk psychological system. Prominent Ukrainian scientist, the founder of Ukrainian psychology H. S. Kostiuk created a unique psychological system, synergistic in its content, transgressive in its essence and operative in its ideas. It is stated that one of the urgent problems of modern psychology is the problem of personality efficiency, which was apprehended by H. S. Kostiuk and made an extraordinary contribution to the development of its theoretical and methodological foundations. In the article the conceptual analysis of the problem of personality efficiency in H. S. Kostiuk's psychological system in the following planes is carried out: in the context of the "general characteristic of the human psyche ontogenesis" the views of H. S. Kostiuk on the problem of "characteristic features of the psyche development" in the projection of personality efficiency are disclosed; the conceptual field of the essence of development, revealed by H. S. Kostiuk; the characteristic of H. S. Kostiuk's approach to the

problem of the “formation of mental attributes of personality”, as well as the issue of “transition from lower to higher structures of mental life” and the status of personality efficiency in these planes is realized. The problem of personality efficiency in the conceptual field of the H. S. Kostiuk’s idea of self-movement is revealed.

Keywords: personality, ontogenesis, development, mental attributes, system.

Отримано 10.10.2019

УДК 159.9

*Кияшко Марина Олександрівна,
Подшивайлова Лідія Іванівна,
Шепельова Марія Володимирівна*

ОСОБИСТІСНІ ВЛАСТИВОСТІ ЯК ЧИННИК ХУДОЖНІХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ У СПРИЙМАННІ ТВОРІВ ЖИВОПISУ

Кияшко М. О., Подшивайлова Л. І., Шепельова М. В. Особистісні властивості як чинник художніх орієнтацій студентів у сприйманні творів живопису. У статті за результатами теоретичного аналізу визначено чотири складові художніх орієнтацій у сприйманні живопису та описано прояви кожної з цих складових. За результатами емпіричного дослідження на основі розрахунку факторних навантажень прояву художніх орієнтацій досліджуваних у сприйманні творів живопису у загальній вибірці досліджуваних, у групах студентів-психологів, студентів технічного спрямування та групі «інші досліджувані», визначено системоутворювальні фактори та виявлено їх ієрархію. Із застосуванням множинного нелінійного регресійного аналізу визначено вплив особистісних характеристик та їх взаємодії на художні орієнтації у процесі сприймання творів живопису у групах студентів-психологів, студентів технічного спрямування та групі «інші досліджувані».

Ключові слова: художні орієнтації, особистісні властивості, сприймання творів живопису, студенти.

Кияшко М. А., Подшивайлова Л. И., Шепелёва М. В. Личностные свойства как предпосылка художественных ориентаций студентов в восприятии произведений живописи. В статье по результатам теоретического анализа определены четыре составляющие художественных ориентаций в восприятии живописи и описаны проявления каждой из этих составляющих. По результатам эмпирического исследования на основе расчета факторных весов проявления художественных ориентаций испытуемых в восприятии произведений живописи в общей выборке испытуемых, в группах студентов-психологов, студентов технической направленности и в группе «другие испытуемые», определены системообразующие факторы и выявлена их иерархия. С применением множественного нелинейного регрессионного анализа определено влияние личностных свойств и их взаимодействия на художественные ориентации в процессе восприятия живописи в группах студентов-психологов, студентов технической направленности и в группе «другие испытуемые».

Ключевые слова: художественные ориентации, личностные свойства, восприятие произведений живописи, студенты.

Вступ. Основою для творів живопису виступає дійсність, інтерпретована та втілена митцем у художньому творі в живописній формі. Однією із

властивостей творів живопису є його художність, яка водночас виступає критерієм приналежності твору до мистецтва, або, іншими словами, є своєрідним маркером.

Художність як одна із властивостей мистецтва включає такі характеристики [7]:

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

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

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

Вихідні передумови. Кожній людині властиві певні художні орієнтації.

У наших попередніх публікаціях було визначено такі чотири складові художніх орієнтацій у сприйманні живопису включають:

- 1) емоційне навантаження художнього твору;
- 2) смислове наповнення художнього твору;
- 3) творчий підхід художника (застосування митцем специфічних живописних засобів та прийомів, які більшою мірою стосуються змістових характеристик твору);
- 4) техніка зображення (вміння втілювати формальні характеристики творчого задуму засобами живопису) [14].

Кожен з цих компонентів має свої прояви у творі живопису.

Емоційне навантаження художнього твору виявляється через настрій, який виражає картина (настрій у картині передається через кольори, контрасти, характер ліній, мазків та викликає емоційний відгук глядача, який надалі створює емоційний фон сприймання); здатність картини викликати у глядача здивування, переживання, зацікавленість; створення картиною ефекту залученості глядача; здатність картини викликати у нього певні спогади.

Смислове наповнення твору досягається завдяки: багатозначності художнього образу; розкриттю художнім образом абстрактного поняття чи ідеї; передбаченню сюжетом наявності передісторії і розвитку подій у майбутньому; наявністю у картині глибокої думки, ідеї, яка виходить за межі безпосередньо зображеного на картині.

Творчий підхід художника знаходить свій прояв у незвичності, оригінальності сюжету; незвичному смисловою поєднанні об'єктів; поєднанні в художньому образі протилежних по суті об'єктів/явищ; наявності свого неповторного стилю зображення.

Показниками для оцінки *техніки зображення* є: зовнішня привабливість картини; цілісність композиції; приємність, гармонійність кольорової гама, наявність кольорових контрастів; вміння митця реалістично зображати предмети, об'єкти та явища, передавати динаміку й об'єм на площині картини.

Виявлені у наших попередніх публікаціях особливості прояву перцептивно-мисленневих стратегій та художніх орієнтацій у студентів [10; 9; 14] спонукали нас до дослідження особистісних властивостей як чинника художніх орієнтацій студентів у сприйманні творів живопису.

Погоджуючись з думкою С. П. Сергеєнкової та Ф. М. Подшивайлова, що поняття *чинник* потрібно розглядати як фактор, умову, рушійну силу, причину будь-якого процесу, яка визначає його характер або одну з основних рис [12], особистісні властивості у нашому дослідженні розглядаються саме як чинники художніх орієнтацій студентів у сприйманні творів живопису.

Метою цієї публікації є визначення впливу особистісних властивостей та їх взаємодії на художні орієнтації студентів у процесі сприймання творів живопису.

Виклад основного матеріалу дослідження. У нашому дослідженні було виділено такі особистісні властивості, як емпатійність, психічна стійкість / психічна неврівноваженість, соціальна пристосованість / асоціальність, соціальна контактність / інтровертованість, емоційна нечутливість / сензитивність, а також наступні показники художніх орієнтацій: емоційне навантаження художнього твору, смислове наповнення художнього твору, творчий підхід художника та техніка зображення.

Визначення рівня емпатії у досліджуваних здійснювалося за допомогою методики «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. В. Бойко [2].

Вона дозволяє визначити загальний рівень емпатії та окремі її показники: раціональний (характеризує спрямованість уваги, сприймання та мислення на сутність іншої людини – на її стан, проблеми, поведінку), емоційний (фіксує здатність входити на одну емоційну «хвилю» з оточенням, співпереживати, співчувати) та інтуїтивний (свідчить про здатність бачити поведінку партнерів, діяти в умовах нестачі об'єктивної інформації про них, спираючись на досвід) канали емпатії; установки, що сприяють або перешкоджають емпатії (ефективність емпатії знижується, якщо людина намагається уникати особистих контактів, вважає недоречним проявляти цікавість до інших, переконала себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих), проникаюча здатність в емпатії (важлива комунікативна властивість людини, яка дозволяє створювати атмосферу відкритості, довіри, задушевності) та ідентифікація в емпатії (вміння зрозуміти іншого на основі співпереживання, постановки себе на місце партнера) [2].

Для вивчення особистісних властивостей досліджуваних нами застосовано багатофакторний особистісний опитувальник «Психодіагностичний тест» (ПДТ) В. М. Мельникова та Л. Т. Ямпольського [6, 11].

Методика дозволяє виокремити десять шкал нижнього рівня («невротизм», «психотизм», «депресія», «совісність», «розгальмованість», «загальна активність», «сором'язливість», «товариськість», «естетична вразливість», «жіночність») та чотири шкали верхнього рівня, які є узагальненням шкал нижнього рівня. Зокрема, «психічна неврівноваженість», яка є узагальненням оцінок за трьома шкалами нижнього рівня («невротизм», «психотизм», «депресія») та призначена для інтегральної оцінки ступеня психічної стійкості особистості; «асоціальність», яка є узагальненням оцінок за двома шкалами нижнього рівня («совісність», «розгальмованість») та спрямована на інтегральну оцінку ступеня соціальної пристосованості особистості; «інтроверсія», яка є узагальненням оцінок за трьома шкалами нижнього рівня («загальна активність», «сором'язливість», «товариськість») і дає можливість інтегрально оцінити ступінь соціальної контактності особистості; «сензитивність», яка є узагальненням оцінок за двома шкалами нижнього рівня («естетична вразливість», «жіночність») та призначена для інтегральної оцінки делікатності емоційних переживань [6, 11].

Для оцінки домінуючих художніх орієнтацій досліджуваних у процесі сприймання творів живопису за показниками «емоційне навантаження художнього твору», «техніка зображення», «творчий підхід художника» та «сміслові навантаження художнього твору» нами розроблено опитувальник «Художня спрямованість сприймання творів живопису», що є адаптованим варіантом розробленого раніше та неодноразово апробованого опитувальника «Оцінка художності картини» [15].

Досліджуваними виступили особи віком від 16 до 44 років. Середній вік досліджуваних – 23 роки, загальна кількість досліджуваних – 64 особи, з них 48 осіб (75%) жіночої статі, 16 (25%) – чоловічої. Дослідження проводилося дистанційно із застосуванням сервісу «Google-форми».

Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою факторного аналізу для виявлення системоутворювального фактору та множинного нелінійного регресійного аналізу, в результаті чого визначено вплив особистісних властивостей та взаємодії між ними на художні орієнтації досліджуваних у процесі сприймання творів живопису.

Результати дослідження художніх орієнтацій та особистісних властивостей студентів у процесі сприймання творів живопису представлено в таблиці 1. Вибірка досліджуваних була поділена на групи: студенти-психологи – 37 осіб (58%), студенти технічного спрямування – 13 осіб (20%), інші досліджувані – 14 осіб (22%).

Детальний опис результатів дослідження художніх орієнтацій та особистісних властивостей студентів у процесі сприймання творів живопису, поданих у таблиці 1, здійснено у нашій попередній публікації [13].

Таблиця 1.

Середні значення показників художніх орієнтацій та особистісних властивостей досліджуваних

Художні орієнтації	Середні значення (%)			
	Загальна вибірка	Студенти-психологи	Студенти технічного спрямування	Інші досліджувані
Емоційне навантаження	74	75	73	68
Техніка зображення	69	68	75	68
Творчий підхід художника	69	70	77	57
Смислове наповнення	71	71	73	67
Особистісні властивості	Середні значення (бали)			
	Загальна вибірка	Студенти-психологи	Студенти технічного спрямування	Інші досліджувані
Невротизм	6.6	6.5	6.3	5.6
Психотизм	5.1	5.6	6.2	3.6
Депресія	7.0	6.6	6.8	4.9
Психічна стійкість / Психічна неврівноваженість	6.1	6.3	6.3	5.1
Совісність	6.0	5.8	6.0	4.9
Розгальмованість	5.6	5.5	5.6	4.5
Соціальна пристосованість / Асоціальність	4.6	5.6	5.4	4.7
Загальна активність	5.1	4.7	5.6	4.0
Сором'язливість	5.2	5.5	6.3	4.0
Товариськість	6.1	4.5	4.5	6.1
Соціальна контактність / Інтровертованість	5.8	6.4	6.6	5.0
Естетична вразливість	6.0	5.9	5.8	5.8
Жіночність	6.9	7.8	7.6	6.7
Емоційна нечутливість / Сензитивність	5.8	5.7	6.3	5.7
Емпатійність				
Загальний показник	5.5	4.9	4.4	4.9

Далі здійснено розрахунок факторних навантажень художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису у загальній вибірці досліджуваних, а також у групах студентів-психологів, студентів технічного спрямування та групі «інші досліджувані» (див. також [14]). Для визначення системоутворювального фактору серед досліджуваних показників ми застосували метод факторного аналізу, який дозволяє шляхом розрахунку факторних навантажень виявити один або декілька показників у системі факторів, оптимально пов'язаних з усіма іншими [1]. Відповідно до [3] системоутворювальним є той фактор, який визначає об'єднання компонентів у систему. Іншими словами, за допомогою цих розрахунків визначається той з означених показників, оцінка студентами якого є визначальною в об'єднанні усіх виявлених характеристик у систему. При необхідності простежити певну тенденцію, вибудувати послідовність, розраховується ієрархія системоутворювальних факторів, яка супроводжує досліджуване явище, шляхом послідовного виключення системоутворювальних факторів із системи розрахунку факторних навантажень [14].

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

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

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

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

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

тацій у сприйманні творів живопису у студентів технічного спрямування є також емоційне навантаження твору.

Результати розрахунку факторних навантажень після виключення основного системоутворювального фактора наступні: смислове наповнення твору (0,49); творчий підхід художника (0,48); техніка зображення (0,45). Отже, другим за значимістю у студентів технічного спрямування є смислове наповнення твору, а творчий підхід художника та техніка зображення мають менше значення серед проявів художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису.

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

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

Результати розрахунку системоутворювальних показників художніх орієнтацій досліджуваних у сприйманні творів живопису представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Системоутворювальні показники художніх орієнтацій досліджуваних у сприйманні творів живопису

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

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

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

Для визначення особистісних характеристик, які впливають на художні орієнтації студентів у сприйманні творів живопису ми застосували метод множинного нелінійного регресійного аналізу, що дозволяє виявити ті особистісні властивості, при підвищенні рівня яких буде збільшуватися або зменшуватися (залежно від знаку перед коефіцієнтом) орієнтація студентів на емоційне навантаження твору живопису. Результати розрахунків дозволяють також визначити змістове наповнення особистісними властивостями сприймання творів живопису, тобто дати психологічну характеристику особистостям, орієнтованим на емоційне навантаження твору.

У лінійному варіанті цей метод полягає у побудові рівняння регресії, яке описує вплив групи факторів на результуючу ознаку. У найпростішому (парному) варіанті рівняння регресії має такий вигляд:

$$y = a + bx$$

Показник a – це вільний член рівняння, який виражає дію неврахованих у моделі факторів на змінну y ; показник b – це коефіцієнт регресії, який показує, на скільки в середньому величина ознаки y зміниться при відповідній зміні на одиницю вимірювання ознаки x . Отже, коефіцієнт регресії показує внесок ознаки x в ознаку y .

Рівняння множинної лінійної регресії дозволяє оцінити залежність результуючої ознаки від декількох факторів і має такий вигляд:

$$y = a + b_1x_1 + b_2x_2 + \dots$$

Параметрами оцінки моделі також є коефіцієнт множинної кореляції R , який є мірою лінійного множинного зв'язку одразу декількох факторів з результуючою ознакою, а також коефіцієнт детермінації R^2 , який показує яка доля дисперсії залежної змінної обумовлена сукупністю незалежних змінних [4].

Побудова ж нелінійної моделі передбачає виявлення впливу взаємодії двох і більше особистісних властивостей, на перетині яких виникає нова якість [8, 5], у нашому випадку – виявлення впливу особистісних властивостей та взаємодії між ними на домінуючі художні орієнтації студентів у процесі сприймання творів живопису.

Зі знаком «+» у рівнянні представлено особистісні властивості, наявність яких підвищує орієнтацію студентів на емоційне навантаження твору. І навпаки, зі знаком «-» у рівнянні представлено ті особистісні властивості, які понижують орієнтацію студентів на емоційне навантаження картини.

Розглянемо побудовані рівняння множинної нелінійної регресії для виявлення впливу особистісних властивостей та їх взаємодії на домінуючі художні орієнтації у процесі сприймання творів живопису у групах студентів-психологів, студентів технічного спрямування та групі «інші досліджувані» (табл. 3).

Таблиця 3

Рівняння множинної нелінійної регресії, коефіцієнт регресії (R) та коефіцієнт детермінації (R²) для визначення впливу особистісних властивостей та їх взаємодії на домінуючі художні орієнтації студентів у процесі сприймання творів живопису

Групи досліджуваних	Рівняння регресії	R	R ²
Студенти-психологи	$-12.09 + 2.96 J + 2.64 G + 2.17 M + 0.72 I - 1.71 L - 0.49 F + 0.32 IL - 0.47 GJ - 0.41 IM$	0.73	0.53
Студенти технічного спрямування	$0,14 + 1.98 C + 0.86 B - 1.49 E - 1.34 A - 0.21 D + 0.19 DE$	0.90	0.80
Інші досліджувані	$7.82 + 0.99 K + 0.63 J - 3.39 G - 1.01I + 0.37G^2$	0.88	0.77

Примітка: А – психотизм, В – розгальмованість, С – загальна активність, D – сором'язливість, Е – естетична вразливість, F – психічна неврівноваженість, G – асоціальність, H – інтроверсія, I – сензитивність, J – раціональний канал емпатії, K – інтуїтивний канал емпатії, L – установки, що сприяють або перешкоджають емпатії, M – проникаюча здатність в емпатії, N – емоційний канал емпатії.

Отже, у студентів-психологів високий рівень орієнтації на емоційне навантаження твору при сприйманні живопису зумовлюється високим рівнем раціонального каналу емпатії (J), високим рівнем асоціальності (G), високим рівнем проникаючої здатності в емпатії (M), високим рівнем сензитивності (I), низьким рівнем установок, які сприяють чи перешкоджають емпатії (L), низьким рівнем психічної неврівноваженості (F), високим рівнем нелінійного параметру, який представлений взаємодією сензитивності та установок, що сприяють або перешкоджають емпатії (IL), низьким рівнем нелінійного параметру, який представлено взаємодією асоціальності та раціональним каналом емпатії (GJ), а також низьким рівнем нелінійного параметру взаємодії сензитивності та проникаючої здатності емпатії (IM).

Таким чином, студенти-психологи, орієнтовані на емоційне навантаження твору при сприйманні живопису, характеризуються спонтанним інтересом до іншого, неупередженою увагою до його сутності (J); зниженою соціальною стриманістю (G), здатністю створювати комфортну атмосферу відкритості, довірливості (M); підвищеною чутливістю, художнім сприйняттям дійсності, делікатністю, емоційною зрілістю (I); відсутністю схильності уникати особистих контактів та емоційного ставлення до справ і проблем інших (L); стабільністю, послідовністю і цілеспрямованістю поведінки, психічною стійкістю, врівноваженістю (F).

Окрім перерахованих особистісних властивостей слід окремо відзначити фактор асоціальності (G). Зростання свободи, розкнутості, розгальмованості поведінки пов'язане зі зростанням орієнтації на емоційну складову при сприйманні творів живопису. І, навпаки, вищі показники соціалізованості, стриманість, регламентованість поведінки корелюють з низьким рівнем орієнтації на емоційне навантаження творів живопису у студентів-психологів. Цей параметр показує, що особи з високим рівнем орієнтації на емоційне навантаження у сприйманні творів живопису відрізнятимуться (характеризуватимуться) зниженою соціальною стриманістю, свободою від соціальних норм поведінки, стереотипів, вимог. Однак, разом з цим, виявлена особливість напевно чи означає наявність асоціальної поведінки. Про це свідчить дія нелінійного параметру, який виражений взаємодією асоціальності і раціонального каналу емпатії (GJ). Цей параметр показує можливість компенсації асоціальності такою емпатійною здатністю як спонтанний безкорисливий інтерес до іншого, коли партнер викликає зовнішньо невмотивований інтерес своєю автентичністю, самобутністю, що дозволяє неупереджено пізнавати його сутність. Виявлена особливість дозволяє говорити про вагому роль здатності бути достатньо розкнутим, вільним від самостримання соціальними нормами і вимогами у процесі сприймання творів живопису без порушення цих самих норм завдяки наявності здатності до щирої емпатії.

Наступним нелінійним параметром для аналізу є взаємодія сензитивності і установок, які перешкоджають емпатії (IL). Як було зазначено, студенти-психологи, які мають високий рівень орієнтації на емоційне навантаження твору у сприйманні живопису, характеризуються низьким рівнем вияву установок, що знижують емпатію. Проте, цей параметр у взаємодії із сензитивністю утворює властивість, яка показує, що такі установки поруч з високими духовними інтересами і цінностями, емоційною чутливістю, етичною делікатністю здійснюють позитивний вплив на емоційне сприйняття творів живопису. Установки, пов'язані з уникненням тісних стосунків, у людини з високою емоційною чутливістю набувають іншого змісту – стають не блокувачами емпатії, а своєрідним (скоріше за все, інтровертованим) способом взаємодії з іншими. Така людина, наприклад, отримує інформацію про емоційний стан інших не «прямо», з відвертих розмов, а іншими, «непрямими», невербальними способами. Отже, установки, які спрямовані на уникнення тісного особистого контакту, у цьому разі не перешкоджають емпатії, а навпаки, допомагають процесам емоційного сприймання, стаючи своєрідним захистом, наприклад, від емоційного вигорання, не будучи при цьому виявом дефіциту емоційної чутливості (що підтверджується наявністю у нелінійному параметрі сензитивності).

Негативний вплив нелінійного параметру взаємодії сензитивності і проникаючої здатності емпатії (IM), при тому, що окремо ці параметри здійснюють позитивний вплив на орієнтацію студентів на емоційне навантаження твору у сприйманні живопису, можна пояснити наступним чином. Поєднання сензитивності як внутрішньої високої емоційної чутливості і спрямо-

ваності на соціальне забезпечення умов для теплих, емоційно комфортних стосунків настільки підсилюють дію один одного, що утворюють тенденцію такого ставлення до оточуючих, коли емоції іншого починають хвилювати людину більше, ніж свої, що може призводити до формування жертвних стосунків (коли віддача ресурсів оточенню перевищує їх прийняття), і, очевидно, мають відповідний вплив на сприймання художніх творів, а саме – закономірне зниження спрямованості на власні емоції й їх оцінку.

Психологічний портрет, побудований для студентів технічного спрямування, дозволяє підкреслити своєрідність їхнього мислення на відміну від групи студентів-психологів.

Студенти технічного спрямування, орієнтовані на емоційне навантаження твору у сприйманні живопису, характеризуються високим рівнем загальної активності, впевненості, сміливості у соціальних контактах, бажанням і здатністю мати широке коло знайомих (С). Мають лідерські та організаторські здібності, вміють управляти колективом, правильно розподіляти обов'язки; енергійні й підприємливі, демонструють активне прагнення до досягнення поставлених цілей. Загалом, значною мірою орієнтовані на соціальне оточення. Вони, як і студенти-психологи, характеризуються схильністю до підвищеного рівня розгальмованості поведінки, тобто здатністю усвідомлювати свої бажання і слідувати своїм бажанням, потягом до гострих відчуттів (В). Схильність до соціально стриманої поведінки буде зустрічатися у них меншою мірою.

Дія параметру психотизму (А) дозволяє характеризувати студентів технічного спрямування, у яких виявлено високий рівень орієнтації на емоційне навантаження твору у сприйманні живопису, як осіб цілісних, сумлінних, миролюбних, не схильних до заздрості та конкуренції, суперництва, орієнтованих на співпрацю та взаємодію, але, разом з цим, здатних відстоювати свою точку зору і свої бажання.

Низький рівень параметру естетичної вразливості (Е) дає змогу розкрити специфічність мислення студентів технічного спрямування зі схильністю до орієнтації на емоційне навантаження твору у сприйманні живопису як таку, що має орієнтацію на «мисленневий» тип з переважанням другої сигнальної системи, характеризується домінуванням абстрактного мислення, низьким рівнем «художнього» мислення (за І.П. Павловим). Вони відрізняються розсудливістю, абстрактним типом мислення і сприймання, до життєвих задач підходять з логічною виваженістю, усьому намагаються знайти раціональне пояснення, зазвичай практичні, розважливо оцінюють обставини та інших людей, критично мислять, насторожено ставляться до авторитетів та нестандартних ситуацій.

У поєднанні із параметром сором'язливості, естетична вразливість утворює нелінійний параметр (DE), який має позитивний коефіцієнт, тобто змінює негативні коефіцієнти окремо взятих параметрів сором'язливості і естетичної вразливості. Отже, стикаючись із завданнями, пов'язаними з актуалізацією чуттєвої сфери особистості, естетичної вразливості, наприклад, з

необхідністю оцінити художні властивості творів живопису, студенти технічного спрямування демонструють також підвищення сором'язливості, скутості, нерішучості, тобто (можливо) відчувають невпевненість у цій сфері.

У групі «інші досліджувані» на схильність до орієнтації на емоційне навантаження твору у сприйманні живопису впливає підвищення рівня інтуїтивного (К) і раціонального каналу емпатії (J), тобто спонтанної, некорисливої спрямованості уваги, сприймання та мислення на сутність, стан, проблеми іншого, яка відкриває канали емоційного та інтуїтивного, цілісного пізнання партнера.

Наявність параметру «сензитивність» (I) зі знаком « \leftrightarrow » у рівнянні регресії свідчить про те, що для досліджуваних цієї групи з високим рівнем орієнтації на емоційне навантаження твору у сприйманні живопису характерний низький рівень тонкості емоційних переживань, художнього сприйняття дійсності, духовних інтересів. Ці особи характеризуються матеріалістичністю цінностей, схильністю до раціонального, логічного мислення. Очевидно, що такий тип мислення у вирішенні завдань художнього сприймання компенсується інтуїтивними оцінками емоційних процесів, станів людей і художніх творів (як продукту конкретних людей), тобто оцінюються неусвідомлено, з низьким рівнем осмисленого сприймання і без логічного аналізу (K).

Для досліджуваних цієї групи, на відміну від перших двох, характерні висока соціалізованість поведінки, дисциплінованість, совісність, здатність керуватися почуттям обов'язку, з повагою ставитися до моральних норм (G). Водночас отримані дані дозволяють відмітити наявність здатності іноді відступати від строго заданого соціального зразка поведінки, бути вільним від нормативних вимог, про що свідчить позитивний коефіцієнт нелінійного параметру G^2 . Цей параметр вказує на вміння досліджуваних цієї групи у деяких ситуаціях, при постійно високому соціальному самоконтролі, виявляти зміни у цьому самоконтролі в сторону більш вільної, розгальмованої поведінки, яка при незначних змінах суттєво змінює ставлення до ситуації, зокрема у процесі сприйняття творів живопису шляхом оцінки емоційної наповненості твору.

Отже, незважаючи на різне змістове наповнення особистісними характеристиками художнього сприймання у досліджуваних групах, у всіх випадках одну з найвагомійших ролей виконують процеси емпатії, зокрема спонтанні та інтуїтивні. Також схожі характеристики у них мають особливості ставлення до соціальних норм, соціалізованість поведінки. Дисциплінованість, схильність керуватись почуттям обов'язку, дотримання соціальних норм у процесі художнього сприймання характеризуються зниженими показниками. Асоціальні тенденції компенсуються емпатійними здатностями, тобто процесами, які за умови спонтанного інтересу до сутності іншої людини, поваги до її самобутності, цілісності, при дещо вільному ставленні до соціальних норм поведінки дозволяють не переходити межу асоціальності. Окрім цього, ще однією виявленою властивістю можна назвати «нелінійну асоціальність» як уміння при загальній високій дисциплінованості і соціально стриманій поведінці за необхідності виходити за межі загальноприйнятих соціальних вимог і

норм або стереотипів поведінки у настільки незначному об'ємі, наскільки це необхідно для задоволення власних потреб, зокрема при сприйманні творів живопису шляхом орієнтації на їхнє емоційне навантаження.

Висновки. Отже, за результатами теоретичного аналізу визначено чотири складові художніх орієнтацій у сприйманні живопису: 1) емоційне навантаження художнього твору; 2) техніка зображення; 3) творчий підхід художника; 4) смислове наповнення художнього твору. Описано прояви кожної з цих складових у творі живопису.

За результатами емпіричного дослідження на основі розрахунку факторних навантажень прояву художніх орієнтацій досліджуваних у сприйманні творів живопису у загальній вибірці досліджуваних, у групах студентів-психологів, студентів технічного спрямування та групі «інші досліджувані», визначено системоутворювальні фактори та виявлено їх ієрархію. Виявлено, що особливістю художньої діяльності є інваріантність прояву системоутворювальних показників художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису у різних групах досліджуваних, зокрема: у всіх досліджуваних та у кожній групі окремо визначальним є емоційне навантаження твору, техніка зображення для досліджуваних є найменш визначальною.

Із застосуванням множинного нелінійного регресійного аналізу визначено вплив особистісних характеристик та їх взаємодії на художні орієнтації у процесі сприймання творів живопису у групах студентів-психологів, студентів технічного спрямування та групі «інші досліджувані».

Встановлено, що у студентів-психологів домінування орієнтації на емоційне навантаження твору при сприйманні живопису зумовлюється високим рівнем раціонального каналу емпатії (J), високим рівнем асоціальності (G), високим рівнем проникаючої здатності в емпатії (M), високим рівнем сензитивності (I), низьким рівнем установок, які сприяють чи перешкоджають емпатії (L), низьким рівнем психічної неврівноваженості (F), високим рівнем нелінійного параметру, який представлено взаємодією сензитивності та установок, що сприяють або перешкоджають емпатії (IL), низьким рівнем нелінійного параметру, який представлено взаємодією асоціальності та раціональним каналом емпатії (GJ), а також низьким рівнем нелінійного параметру взаємодії сензитивності та проникаючої здатності емпатії (IM).

У студентів технічного спрямування домінування орієнтації на емоційне навантаження твору при сприйманні живопису зумовлюється високим рівнем загальної активності (C), високим рівнем розгальмованості (B), низьким рівнем естетичної вразливості (E), низьким рівнем психотизму (A), низьким рівнем сором'язливості (D), високим рівнем нелінійного параметру, представленого взаємодією сором'язливості та естетичної вразливості (DE).

У групі «інші досліджувані» домінування орієнтації на емоційне навантаження твору при сприйманні живопису зумовлюється високим рівнем інтуїтивного каналу емпатії (K), високим рівнем раціонального каналу емпатії (J), низьким рівнем асоціальності (G), низьким рівнем сензитивності (I), а також високим рівнем нелінійного параметру асоціальності (G^2).

Перспективи подальших досліджень полягають у розширенні вибірки досліджуваних, а також у розробці практичних рекомендацій для студентів, фахівців з живопису та митців щодо гармонізації їх особистісних характеристик з метою підвищення ефективності професійної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бешелев С. Д., Гурвич Ф. Г. *Математико-статистические методы экспертных оценок*. М.: Статистика, 1980. 263 с.
2. Бойко В. В. *Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других*. М.: «Филинь», 1996. 472 с.
3. Бродовська В. Й., Грушевський В. О., Патрик І. П. *Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів*. К.: Професіонал, 2007. – 512 с.
4. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. *Словарь-справочник по психодиагностике*; отв. ред. Крымский С. Б. К.: Наук. думка, 1989. 200 с.
5. Кияшко М. О. *Життєвий вибір як чинник духовного розвитку особистості*: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07; Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К., 2012. 18 с.
6. Мельников В. М., Ямпольский Л. Т. *Введение в экспериментальную психологию личности*. М.: Просвещение, 1985. 319 с.
7. Новиков А. М. *Методология художественной деятельности*. М.: Эговес, 2008. 72 с.
8. Подшивайлова Л. И. *Типология лично-коллективистского самоопределения студентов в условиях учебного процесса*: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07; К., 1993. 16 с.
9. Подшивайлова Л. І., Шепельова М. В. Перцептивно-мисленнева стратегія як властивість особистості. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К.: Видавництво «Фенікс», 2017. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 23. С. 263-277.
10. Подшивайлова Л. І., Кокарева М. В. Психологическое исследование проявлений перцептивно-мыслительных стратегий художника в произведении изобразительного искусства. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К.: Видавництво «Фенікс», 2016. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 22. С. 242-252.
11. Психодиагностический тест (ПДТ) В. Мельникова, Л. Ямпольского. *Практикум по психодиагностике личности*. Ред. Н. К. Ракович. Минск, 2002. С. 75-91.
12. Сергєєнкова О. П., Подшивайлов Ф. М. Психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості сучасного студента. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К.: Видавництво «Фенікс», 2016. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 22. С. 260-276.
13. Шепельова М. В. Вплив особистісних характеристик на художні орієнтації студентів у сприйманні творів живопису. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К.: Видавництво «Фенікс», 2019. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 25. С. 281-296.
14. Шепельова М. В. Прояви перцептивно-мисленневих стратегій у художній діяльності студентів [Електронний ресурс]. *Перцептивно-мисленнева стратегія творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності*: монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. К., 2018. С. 106-123. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/712092/>
15. Шепельова М. В. Методичні матеріали для діагностики та розвитку здатності студентів до художньої діяльності [Електронний ресурс]. *Стимулювання творчого сприймання інформації*: методичні рекомендації / В. О. Моляко,

Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. К., 2018. С. 47-53.
URL: <http://lib.iitta.gov.ua/712862/>

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Beshelev S. D., Gurvich F. G.* Matematiko-statisticheskie metody ekspertnykh otcenok. M.: Statistika, 1980. 263 s.
2. *Boiko V V.* Energiia emotcii v obshchenii: vzgliad na sebia i drugikh. M., 1996. 472 s.
3. *Brodovska V. Y., Hrushevskiy V. O., I. P. Patryk.* Tlumachnyi rosiisko-ukrainskyi slovnyk psykholohichnykh terminiv. K. : Profesional, 2007. 512 s.
4. *Burlachuk L. F., Morozov S. M.* Slovar-spravochnik po psikhodiagnostike; otv. red. Krymskii S. B. K. : Nauk. dumka, 1989. 200 s.
5. *Kyashko M. O.* Zhyttievyy vybir yak chynnyk dukhovnoho rozvytku osobystosti : avtoref. dys. kand. psykol. nauk: 19.00.07; Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. K., 2012. 18 s.
6. *Melnikov V. M., Iampolskii L. T.* Vvedenie v eksperimentalnuiu psikhologiiu lichnosti. M. : Prosveshchenie, 1985. 319 s.
7. *Novikov A. M.* Metodologiiia khudozhestvennoi deiatelnosti. M. : Egoves, 2008. 72 s.
8. *Podshivailova L. I.* Tipologiiia lichnostno-kollektivistskogo samoopredeleniia studentov v usloviiakh uchebnogo protcessa: Avtoref. dis. ... kand. psykol. nauk: 19.00.07; K., 1993. 16 s.
9. *Podshyvailova L. I., Shepelova M. V.* Pertseptivno-myslennieva stratehiia yak vlastyvist osobystosti. Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. K.: Vydavnytstvo «Feniks», 2017. T XII. Psykholohiia tvorchosti. Vyp. 23. S. 263-277.
10. *Podshivailova L. I., Kokareva M. V.* Psikhologicheskoe issledovanie proiavlennii pertseptivno-myslitelnykh strategii khudozhnika v proizvedenii izobrazitel'nogo iskusstva. Aktualni problemi psikhologii: Zbirnyk naukovykh prats Institutu psikhologii imeni G. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. K.: Vidavnytstvo «Feniks», 2016. T XII. Psikhologiiia tvorchosti. Vip. 22. S. 242-252.
11. Psikhodiagnosticheskii test (PDT) V. Melnikova, L. Iampolskogo. Praktikum po psikhodiagnostike lichnosti. Red. N. K. Rakovich. Minsk, 2002. S.75-91.
12. *Serhieienkova O. P., Podshyvailov F. M.* Psykholohichni chynnyky rozvytku motyvatsiinoi sfery osobystosti suchasnoho studenta. Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. K.: Vydavnytstvo «Feniks», 2016. T XII. Psykholohiia tvorchosti. Vyp. 22. S. 260-276.
13. *Shepelova M. V.* Vplyv osobystisnykh kharakterystyk na khudozhni oriientsiiu studentiv u sprymanni tvoriv zhyvopysu. Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. K.: Vydavnytstvo «Feniks», 2019. T. XII. Psykholohiia tvorchosti. Vyp. 25. S. 281-296.
14. *Shepelova M. V.* Proiavy pertseptivno-myslennievnykh stratehiu u khudozhnii diialnosti studentiv [Elektronnyi resurs]. Pertseptivno-myslennievi stratehiu tvorchoho konstruiuvannia informatsiinykh system u navchalnii ta trudovii diialnosti : monografiia / V. O. Moliako, Yu. A. Hulko, N. A. Vahanova [ta in.] ; za red. V. O. Moliako. K., 2018. S. 106-123. – URL: <http://lib.iitta.gov.ua/712092/>
15. *Shepelova M. V.* Metodychni materialy dlia diahnostryky ta rozvytku zdatnosti studentiv do khudozhnoi diialnosti [Elektronnyi resurs]. Stymuliuuvannia tvorchoho sprymannia informatsii : metodychni rekomendatsii / V. O. Moliako, Yu. A. Hulko, N. A. Vahanova [ta in.]; za red. V. O. Moliako. K., 2018. S. 47-53. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/712862/>

Kyashko M. A., Podshyvailova L. I., Shepelova M. V. Personality attributes as a premise of students' artistic orientations in paintings perception. Article is devoted to the defining of personality attributes and its interaction influence on the students' artistic orientations in paintings perception. One of the paintings' attribute is an artistry, which at the same time is a criterion of work's belonging to an art, or, in other words, is an original of marker.

By the results of theoretical analyses four components of artistic orientations in paintings perception are defined, each of these components' displays are described. By the results of empirical research basing on the factor loadings calculations of students' artistic orientations in paintings perception in the groups of students-psychologists, technical students and the group of "other subjects" system-forming factors are defined, its hierarchy is revealed. It is found, that system-forming factor of students' artistic orientations in paintings perception in each group of subjects and in a general sample is an emotional filling of artistic work. With the application of nonlinear multiple regression analyses personality attributes and its interaction influence on the artistic orientations in paintings perception in the groups of students-psychologists, technical students and the group of "other subjects" is defined. The calculations results give an opportunity to define the content filling of paintings perception by personality attributes, that is, to give a psychological characteristic of personalities, oriented on emotional filling of artistic work.

Keywords: artistic orientations, personality attributes, paintings' perception, students.

Отримано 28.11.2019

УДК 159.922.8:159.923.2

Костіна Тетяна Олександрівна

ЗНАЧЕННЯ ДОСЛІДЖЕНЬ З ГЕНДЕРНОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ У СУМІЖНИХ НАУКАХ ДЛЯ ПСИХОЛОГІЇ

Костіна Т. О. Значення досліджень з гендерної проблематики у суміжних науках для психології. Стаття присвячена висвітленню ролі досліджень з гендерної проблематики, що вивчаються іншими науками та збагачують психологію. В роботі визначено основні наукові напрямки та аспекти, які підпадають у сферу їх наукового пошуку. Серед них можна виділити наступні: гендерна соціологія (соціальні ролі жінок та чоловіків, гендерні стереотипи), гендерна економіка (роль жінок для економічного зростання суспільства), гендерна антропологія (проблема андроцентризму у сучасних культурах), гендерна лінгвістика (вивчення гендеру із використанням лінгвістичного понятійного апарату: відображення гендеру в мові), гендерна історія (минуле з точки зору гендеру: вивчення взаємодії чоловічого та жіночого досвіду в історичному контексті; «відкриття» жінок минулого для сучасності) тощо. Підкреслено важливість крос-дисциплінарних досліджень, у сфері гендерної проблематики як необхідної умови для збагачення інформаційного поля, яке стане підґрунтям для подальшого психологічного аналізу даного явища.

Ключові слова: гендер, гендерна антропологія, гендерна економіка, гендерна лінгвістика, гендерна соціологія.

Костина Т. А. Значение исследований по гендерной проблематике в смежных науках для психологии. Статья посвящена освещению роли исследований по гендерной проблематике, которые изучаются другими науками и обогащают психологию. В работе определены основные направления и аспекты, которые подпадают в сферу научного поиска той, или иной научной дисциплины. Среди них можно выделить следующие: гендерная социология (социальные роли мужчин и женщин, гендерные стереотипы), гендерная экономика (роль женщин для экономического роста общества), гендерная антропология (проблема андроцентризма в современных культурах), гендерная лингвистика (изучение гендера

с использованием лингвистического понятийного аппарата: отображение гендера в языке), гендерная история (прошлое с точки зрения гендера: изучение взаимодействия мужского и женского опыта в историческом контексте, «открытие» женщин прошлого для современности) и т.д. Подчеркнута важность кросс-дисциплинарных исследований в области гендерной проблематики как необходимого условия для обогащения информационного поля, которое станет основой для дальнейшего психологического анализа изучаемого явления.

Ключевые слова: гендер, гендерная антропология, гендерная экономика, гендерная лингвистика, гендерные стереотипы, гендерная социология.

Постановка проблеми. На сьогодні українська держава потребує нової парадигми у питанні ролі гендерних досліджень для розвитку країни. Побудова парадигми має розглядатись на усіх рівнях функціонування суспільства та держави та спиратись на усі можливі рівні дослідження у сфері гендерної тематики. Крім того, необхідно чітко окреслити ті результати, яких хоче досягти Україна у гендерному питанні як частина європейського простору. Значимо, що побудова нової парадигми не можлива без аналізу наявної ситуації та аналізу минулого у широкому сенсі цього слова. Саме глибокий аналіз того, що відбулося і виявлення причин, які призвели до розгортання подій саме у цьому руслі – є вихідною передумовою для формування плану дій для змін та покращення ситуації. Аналіз витоків формування гендерної нерівності, чинників, що підтримують системну нерівність та гендерну асиметрію – це необхідні передумови для розуміння того, що необхідно робити у майбутньому, щоб змінити ситуацію на краще.

Гендерна проблематика досліджується різними науками та розгортається на різних рівнях. Зокрема, гендерне питання представлено у таких науках, як: філософія, соціологія, економіка, історія, політологія, психологія, педагогіка, медицина та ін. Як бачимо, дане питання має широку сферу дотику, оскільки є фактично ключовим для суспільства. Гендерний аналіз із залученням різних сфер людського буття не є новим для західних країн. Однак, для України є ще багато сфер, де питання гендеру та гендерної рівності має йти червоною лінією.

Саме тому **метою нашої статті** ми визначили вивчення впливу гендерних досліджень у суміжних науках та їх роль у розширенні розуміння гендерного питання у психологічній науці.

Аналіз досліджень та публікацій. Гендерне питання висвітлено у великій кількості наукових праць, які належать до різних галузей знань. Зокрема, питання гендеру висвітлюється у соціології: Кімел М. (гендероване суспільство), Вороніна О. (дослідження комплексного гендерного підходу), Марценюк Т. (гендерні стереотипи та їх подолання), Тьомкіна А. та Здравомислова О. (конструювання гендеру) [4; 6;10].

Значний внесок у розуміння витоків гендерної проблематики здійснила антропология та її представники: Бутовська М. (антропология статі), Гапова Е. (гендерна проблематика в антропологии), Козлова Н. (соціально-історична антропология), Мід М. (розмежування поняття стать та гендер), Мур Г. (андроцентризм та його подолання), Рабжаєва М. (гендерна антропология) [2; 8;

10]. Підкреслимо, що важливу роль у імплементації гендерного підходу відіграли дослідження у сфері економіки (Базуєва О. (гендерна економіка), Веблен Т. (теорія бездіяльного класу), Енгельс Ф. та Маркс К. (продуктивна та репродуктивна праця), Ходжсон Дж. (інституційна економічна теорія)) [1; 11; 16]. Філософська наука збагатилась вивченням гендерної проблематики у наступних аспектах: вихідні позиції філософії «жінка, що належить собі» (Сімона де Бовуар), вивченням гендерної філософії та фемінізму (Костікова О.); дослідження історії сексуальності, що була реалізована видатним французьким істориком та філософом Фуко М., який зазначав, що сексуальність є одним із елементів владних відносин. Актуальним на сьогодні є вивчення філософії гендерології (Гульбін Г.) [4; 10].

Вивчення гендерного питання було б неповним без врахування досліджень у сфері лінгвістики та психолінгвістики, та їх складових частин, що зосереджуються на вивченні взаємозв'язку мови та мовлення із функціонуванням гендеру у різних сферах життя людини. Такі дослідження знаходимо у працях Бакушевої О. (соціолінгвістичний аналіз мовленнєвої поведінки чоловіка та жінки), Журавльова І. (гендерні дослідження в психолінгвістиці), Маслова В. (лінгвокультурологія), Маслової Ю. (гендерні лінгвістичні дослідження), Таннен Д. (теорія двох культур), Шевелева М. (гендерні стереотипи у рекламі) [3; 5; 6]. Як бачимо, наявна значна кількість інформації та наукових підходів, що визначають роль гендерного питання для суспільства та розвитку держави. Розробка даної проблематики є надзвичайно цінною для психології, оскільки широта та кількість проведених досліджень дозволяє здійснити більш глибокий та системний аналіз явища, що вивчається.

Виклад основного матеріалу. Сфера гендерних досліджень має широке коло та включає різні наукові напрями. Кожен з яких вивчає гендерну проблематику під своїм кутом, обмежуючись своїм предметом дослідження. Однак, здобуті знання мають важливе значення не лише для конкретної дисципліни, вони важливі для розвитку інших дисциплін та напрямів.

Однією із наук, де відбулися значущі дослідження (які збагатили психологію) у сфері гендерної проблематики є соціологія, у тому числі напрямок гендерної соціології (Кімел М., Вороніна О., Марценюк Т., Тьомкіна А., Здравомислова О.). Оскільки гендер позначає соціальні очікування до людини, як представника (представниці) певної біологічної, які висуваються до неї (людини) оточуюче суспільство, то, відповідно, саме здобутки у сфері соціологічної науки дають можливість пошуку до позитивних зрушень у питанні встановлення гендерної рівності.

Одними з перших науковців, що звернули увагу на дисонанс між біологічною статтю та соціальними очікуваннями до поведінки людини були антропологи. Саме Мід М. була науковцем, яка вперше розмежувала поняття «стать» (біологічне утворення) та «гендер» (соціальна роль). На сучасному етапі глибокий аналіз гендерної проблематики через призму антропологічних досліджень здійснила Бутовська М., Гапова О., Мур Г. [2; 8; 12]. Крім того, вивчення гендерного питання не можливе без дослідження історії становлен-

ня сім'ї як соціального утворення; та правові аспекти її функціонування у суспільстві. Дослідженням історії сім'ї присвятили свої праці такі визначні науковці, як: Баховен Й. (відкриття та обґрунтування явище відоме на сьогодні під терміном «материнське право»), Морган Л. (створив наукову теорію первісного суспільства в рамках соціального еволюціонізму), Енгельс Ф. (походження сім'ї та пригноблення жінок) [11].

Гендерна лінгвістика (Бакушева О., Гриценко О., Калугіна О., Маслова В., Таннен Д.), що, досліджує відмінності у мовленнєвій поведінці чоловіків та жінок [6; 18]. Цікавим прикладом є дослідження етимології слова жінка у російській мові («женщина»). Науковець Маслова В., досліджуючи ступінь андроцентричності (чоловіче як норма для усього людства), відмічає наступне: «Навіть саме слово «женщина» має негативне походження: усі слова, що закінчуються на -щина у російській мові мають негативну конотацію (презирство чи зневажливе ставлення) – деревинщина, казенщина, груповщина, чертовщина» [7, с. 124].

Зазначимо, що гендерна лінгвістика своє коріння бере із феміністичної лінгвістики, представниці якої піддали критиці мову за її андроцентричність (зосередженості на чоловічому досвіді, прийняття цього досвіду як нормального, правильного; і відповідне відсування жіночого досвіду або його інтерпретація як того, що є відхиленням від нормального). Представниці феміністичного спрямування стверджували, що стать є фактором, що визначає комунікацію. У своїх доказах вони опиралися на гіпотезу лінгвістичної відносності Сепіра – Уорфа, відповідно до якої мова структурує та спрямовує мислення, обумовлюючи таким чином саму свідомість людини [5]. Про взаємозв'язок мовлення (як мови в дії) та мислення є наукові розвідки у психології (Виготський Л.). Саме тому, на нашу думку, гендерна психолінгвістика є надзвичайно важливою для вивчення проблематики гендерної нерівності. Також цікавим у сфері гендерної психолінгвістики є вивчення так званих гендерлектів, що позначають особливості мови жінок та чоловіків в межах однієї національної мови (характерним прикладом гендерлекту є японське жіноче мовлення). Вбачаємо корисним дослідження, які включали історичну перспективу (на основі порівняльного аналізу) змін у будові та функціонуванні «жіночої» та «чоловічої» мови.

Варто підкреслити, що економіка та психологія тісно переплітаються та доповнюють одна одну. Так, американський економіст Веблен Т., представник інституціоналізму (інституціональна економіка), зазначав, що в основі економічних процесів лежать психологія, біологія та антропологія [1]. Вивчення гендерного питання у контексті економічних досліджень на сьогодні активно розвивається. Саме тому, на ряду із класичними напрямками у сфері економіки оформлюється новий підхід. Власне відбувається оформлення нового напрямку фундаментальної економічної теорії – гендерної економіки. Дана сфера досліджень актуалізувалася через необхідність переосмислення старих теорій, які не можуть дати відповідь у повному обсязі на сучасні запити суспільства. Через це і відбуваються спроби відрефлексувати соціально-

економічний досвід, що здобувається суспільством у ході його розвитку. Загалом зазначимо, що гендерна економіка має на меті провадження економічних досліджень, які розкривають механізми гендерної нерівності у формальному та неформальному секторах зайнятості; розглядає функціонування політичних, фінансових інститутів з точки зору їх впливу на соціально-економічні статуси чоловіків та жінок. Також гендерна економіка розробляє індекси та показники економічного розвитку з урахуванням зростання/подолання гендерної асиметрії [10]. Представниками економічної теорії, як зарубіжними дослідниками (Браун Л., Ходжсон Дж. (інституційна економічна теорія)), так і дослідниками, що працюють у пострадянських країнах (Журженко Т., Базуєва О., Калабихина І., Малишева М., Римашевская Н., Рощин С.) [1] піднімається питання переосмислення ролі людського капіталу, особливо у контексті ролі жінок для економічного розвитку суспільства. На основі класичних економічних теорій розбудовується гендерна економіка, поштовхом для становлення якої стали зміни у розвитку суспільства. Однією із причин називають перехід від однієї системи економічної системи (індустріальної) до постіндустріальної. Власне розвиток та функціонування постіндустріальної системи головним чином залежить від людського капіталу [1]. Саме тому сьогоденній науковий пошук усе більше орієнтовано на дослідження власне людини та змін, яких вона зазнає у цю історичну епоху.

Підкреслимо, що взаємозв'язок вивчення економічного розвитку суспільства та роль гендерного питання у цьому вже давно впроваджуються у зарубіжних дослідженнях та аналітичних звітах (Dijkstra A., Plantenga J., Ferber M., Nelson J.) [14; 15]. Оскільки без урахування гендерної компоненти досить важко зрозуміти, куди рухається суспільство і яких дій необхідно вчинити, щоб завчасно спрогнозувати та врахувати зміни у структурі та функціонуванні суспільства. Особливо гостро це постає у трудовій сфері (Humphries J., Rubery J.) [16].

Важливим для збагачення гендерних досліджень стали вивчення у сфері жіночої історії. Американська історикиня Скотт Дж. сформулювала основні методологічні положення гендерної історії [9]. Центральне місце у гендерній історії займає співвідношення приватного та публічного, що відповідно вибудовує дихотомію «жіноче (приватне) – чоловіче (публічне)». Це розмежування призводить до витіснення жінок із публічного простору. Як результат бачимо, що у більшості історичних розвідок фігурують чоловіки, як творці історії. Між тим, роль жінок часто знецінюється, оскільки у їх роботі та житті не має нічого «видатного» (щоденна рутинна праця, на жаль, не сприймається суспільством як подвиг та звитяга). Вважаємо, що вивчення історії жінок дасть можливість заповнити ті прогалини, які існують на сьогодні. Вважаємо, що психологічна наука має збагатитись історіями, які проживали різні жінки у різні часи.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Необхідно підкреслити, що кожна наука та дослідження, які проведені в її межах, збагачують інформаційне поле для реалізації подальшого психологічного аналізу явища. Не є винятком і дослідження гендерної тематики. У даній статі ми лише

окреслили наявність зв'язку між різними науковими дисциплінами та визначили його (зв'язку) роль для системного вивчення явища гендерної (не)рівності. Подальші перспективи досліджень бачимо у поглибленні взаємодії представників різних наук та наукових шкіл, що дозволять здійснити позитивні зміни у суспільному житті нашої країни.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Базуева Е. В.* Гендерная экономика – новое направление фундаментальной экономической теории. ЭНСР № 3 (50). 2010, С. 51-64. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernaya-ekonomika-novoe-napravlenie-fundamentalnoy-ekonomicheskoy-teorii/viewer> (дата звернення 28.11.2019)
2. *Гапова Е.* Гендерная проблематика в антропологии // Введение в гендерные исследования. Ч. I: Учебное пособие / Под ред. И. А. Жеребкиной. Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001. 320 с.
3. *Гриценко Е. С.* Язык как средство конструирования гендера: дисс. ... докт. филол. наук. Н. Новгород, 2005. 405 с.
4. *Гульбин Г. К.* Философия гендерологии: гендерное познание и гендерная культура. Современные проблемы науки и образования. 2013. № 4.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9651> (дата звернення: 06.12.2019).
5. *Журавлева И.* Гендерные исследования в психолингвистике URL: <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/18478/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F.pdf> (дата звернення 28.11.2019)
6. *Калугина Е.* Теоретико-методологические основы гендерных исследований в лингвистике: состояние и перспективы. Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2013. № 7 (25): в 2-х ч. Ч. I. С. 79-81. URL: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2013_7-1_20.pdf (дата звернення 28.11.2019)
7. *Маслова В. А.* Лингвокультурология. М.: Academia, 2001. 202 с.
8. *Мур Г.* Феминизм и антропология. Гендерные исследования: Харьковский центр гендерных исследований. 2000. N 5.
9. *Рябченко О.* Гендерна історія. Історіографічний словник: Навч. посіб.для студентів історичних факультетів університетів: Сб.. Харків: Східно-регіональний центр гуманітарно-освітніх ініціатив, 2004. С. 19-22.
10. Словарь гендерных терминов. URL: <http://www.owl.ru/gender/032.htm> (дата звернення 0.12.2019)
11. *Энгельс Ф.* Происхождение семьи, частной собственности и государства. URL: <http://noocivil.esrae.ru/pdf/2014/3/1281.pdf> (дата звернення 28.11.2019)
12. *Bem S.* The measurement of psychological androgyny. Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol. 42, 1974. P. 155-162.
13. *Blau F., Ferber M., Winkler A.* The Economics of Women, Men and Work. 3-d ed. New Jersey, 1998. 230 p.
14. *Dijkstra A., Plantenga J.* (eds.). Gender and Economics - A European Perspective. London - New York, 1997. P. 36-53.
15. *Ferber M., Nelson J.* (eds.). Beyond Economic Men - Feminist Theory and Economics. Chicago, 1993. 279 p.
16. *Humphries J., Rubery J.* The Reconstruction of the Supply Side of the Labor Market: the Relative Autonomy of Social Reproduction. Cambridge Journal of Economics. P. 331-346.
17. *Jacobsen J.* The Economics of Gender. Cambridge: Mass, 1994. 243 p.
18. *Tannen D.* You Just Don't Understand. Women and Men in Conversation. Quill: Ballantine Books, 1990. 330 p.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Bazueva E.V.* (2010) Hendernaia ekonomyka – novoe napravlenye fundamentalnoi ekonomicheskoi teoryu [Gender economics is a new direction in fundamental

- economic theory*]. ENSR: № 3 (50). S. 51-64. [Elektronnyiy resurs] / Retrieved from: <https://cyberleninka.ru/article/n/gendernaya-ekonomika-novoe-napravlenie-fundamentalnoy-ekonomicheskoy-teorii/viewer> [in Russian]
2. *Нарова Е.* (2001) *Hendernaia problematyka v antropologii. Vvedenie v hendernye issledovaniya [Gender issues in anthropology. Introduction to gender studies]*. Kharkov: KhTsHY. 320 s. [in Russian]
 3. *Нрысенко Е. С.* (2005) *Yazyk kak sredstvo konstruyrovaniya hendera: dysc. ... dokt. fylol. Nauk [Language as a means of constructing gender: disc. ... doctor. filol. sciences]*. N. Novhorod. 405 s. [in Russian]
 4. *Гул'бин Г.К.* (2013) *Filosofiya genderologii: gendernoe poznanie i gendernaya kul'tura. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [The philosophy of genderology: gender cognition and gender culture. Modern problems of science and education]*. № 4. [Elektronnyiy resurs] / Retrieved from: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9651> [in Russian]
 5. *Журавлева И.* (2003) *Gendernye issledovaniya v psiholingvistike [Gender Studies in Psycholinguistics]*. [Elektronnyiy resurs] / Retrieved from: <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/18478/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F.pdf> [in Russian]
 6. *Калугина Е.* (2013) *Teoretiko-metodologicheskie osnovy gendernykh issledovaniy v lingvistike: sostoyanie i perspektivy [Theoretical and methodological foundations of gender studies in linguistics: status and prospects]*. [Elektronnyiy resurs] / Retrieved from: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2013_7-1_20.pdf [in Russian]
 7. *Маслова В. А.* (2001) *Lingvokul'turologiya [Linguoculturology]*. M.: Academia, 202 s. [in Russian]
 8. *Мур Г.* (2000) *Feminizm i antropologiya. Gendernye issledovaniya: Har'kovskii centr gendernykh issledovaniy [Feminism and anthropology. Gender Studies: Kharkov Center for Gender Studies]*. № 5. [in Russian]
 9. *Рябченко О.* (2004) *Henderna istoriia. Istoriografichnyi slovnyk: Navch. posib.dlia studentiv istorychnykh fakultetiv universytetiv [Gender history. Historiography Dictionary: Educ. for students of the history departments of universities]*. Kharkiv: Skhidno-rehionalnyi tsentr humanitarno-osvitnikh initsiatyv. S. 19-22. [in Ukrainian]
 10. *Slovar' gendernykh terminov [Dictionary of gender terms]*. [Elektronnyiy resurs] / Retrieved from: <http://www.owl.ru/gender/032.htm> [in Russian]
 11. *Engel's F.* (1884) *Proiskhozhdenie sem'i, chastnoj sobstvennosti i gosudarstva [The origin of the family, private property and the state]*. [Elektronnyiy resurs] / Retrieved from: <http://noocivil.esrae.ru/pdf/2014/3/1281.pdf> [in Russian]
 12. Bem S. The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 42, 1974. P. 155-162. [in English]
 13. Blau F., Ferber M., Winkler A. *The Economics of Women, Men and Work*. 3-d ed. New Jersey, 1998. 230 p. [in English]
 14. Dijkstra A., Plantenga J. (eds.). *Gender and Economics - A European Perspective*. London - New York, 1997. P. 36-53. [in English]
 15. Ferber M., Nelson J. (eds.). *Beyond Economic Men - Feminist Theory and Economics*. Chicago, 1993. 279 p. [in English]
 16. Humphries J., Rubery J. *The Reconstruction of the Supply Side of the Labor Market: the Relative Autonomy of Social Reproduction*. *Cambridge Journal of Economics*. P. 331-346. [in English]
 17. Jacobsen J. *The Economics of Gender*. Cambridge: Mass, 1994. 243 p. [in English]
 18. Tannen D. *You Just Don't Understand. Women and Men in Conversation*. Quill: Ballantine Books, 1990. 330 p. [in English]

Kostina T.A. The Importance of Gender Studies in Related Sciences for Psychology.

The article is devoted to highlighting the role of gender studies, which are studied by other sciences and enrich psychology. The paper identifies the main directions and aspects that fall into the scope of the scientific search for a particular scientific discipline. Among them are the

following: gender sociology (social roles of men and women, gender stereotypes), gender economy (the role of women for the economic growth of society), gender anthropology (the problem of androcentrism in modern cultures), gender linguistics (studying gender using the linguistic conceptual apparatus: mapping gender in language), gender history (past from a gender perspective: studying the interaction of male and female experiences in a historical context, “discovering” women of the past for modern), etc. The article substantiates the need to study gender (in)equality from different sciences. It is noted that a significant amount of diverse information is required to unravel this phenomenon (as all aspects of human and social life include the gender component). It is clear that in psychological research we are also limited by the subject of scientific research, but a deeper understanding of this question is possible only with the support of discoveries made in other sciences. The necessity of conducting cross-disciplinary research in the field of gender issues related to the need to expand opportunities for studying information fields is emphasized.

Keywords: gender, gender anthropology, gender economics, gender linguistics, gender stereotypes, gender sociology.

Отримано 19.12.2019

УДК 159.954:005.8]:005-057.212

Костюченко Олена Вікторівна

ТВОРЧИЙ ТА АДАПТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МЕТАФОРИЗАЦІЇ У ПРОЕКТНОМУ МЕНЕДЖМЕНТІ В СОЦІОКУЛЬТУРНІЙ СФЕРІ

Костюченко О. В. Творчий та адаптивний потенціал метафоризації у проектному менеджменті в соціокультурній сфері. У статті обґрунтовано роль метафоризації, розкриті її творчі аспекти в реалізації визначальної функції проектного менеджменту – стратегічного планування проектною діяльністю у соціокультурній сфері. Розширено й поглиблено уявлення про складові метафоризації на кожному етапі планування проектною діяльністю. Встановлено зв'язок між творчими й адаптивними властивостями метафоризації в управлінні проектами. Доведено, що метафоризація проблем проект-менеджменту є одним з ефективних засобів їх стабілізації і вирішення, універсальним методологічним інструментом когнітивно-творчого процесу, оскільки дозволяє швидко орієнтуватися в мінливих умовах, обирати оптимальний стратегічний план, для кожного окремого випадка методи і засоби для реалізації проектною діяльністю як складовою ефективного управління.

Ключові слова: менеджмент, проектна діяльність, проектний менеджмент, проект-менеджмент, стратегічне планування, метафоризація, метафоричний образ, творчий потенціал.

Костюченко Е. В. Творческий и адаптивный потенциал метафоризации в проектном менеджменте в социокультурной сфере. В статье обоснована роль метафоризации, раскрыты ее творческие аспекты в реализации определяющей функции проектного менеджмента – стратегического планирования проектной деятельности в социокультурной сфере. Расширено и углублено представление о составляющих метафоризации на каждом этапе планирования проектной деятельности. Установлена связь между творческими и адаптивными свойствами метафоризации в управлении проектами. Доказано, что метафоризация проблем проект-менеджмента является одним из эффективных средств их стабилизации и решения, универсальным методологическим инструментом когнитивно-творческого процесса, поскольку позволяет быстро ориентироваться в меняющихся условиях, выбрать оптимальный стратегический план, для каждого отдельного случая мето-

ды и средства для реализации проектной деятельности как составляющей эффективного управления.

Ключевые слова: менеджмент, проектная деятельность, проектный менеджмент, проект-менеджмент, стратегическое планирование, метафоризация, метафорический образ, творческий потенциал.

Вступ. У соціокультурній діяльності більшість завдань розв'язуються на основі певних проектів із урахуванням часових, ресурсних і фінансових обмежень. Проектна діяльність [11] підприємства наразі є визнаною в усіх розвинутих країнах методологією інноваційно-інвестиційної діяльності. Світовий досвід свідчить, що управління проектами, а саме їх планування у поєднанні з процесами регулювання і контролю, потребують розробки і застосування ефективних методів і засобів, що сприяють вирішенню поставлених завдань на рівні сучасних вимог з урахуванням соціокультурних особливостей кожної країни, специфічних проблем даного виду діяльності. Менеджмент, який у сучасній економіці є однією з визначальних сфер життя суспільства, важливим фактором його економічного, політичного, культурного та соціального розвитку, є вирішальним у досягненні результативності й успішності проектної діяльності.

Останнім часом виникнення нової галузі науки – проектного менеджменту [6] (або управління проектами) спричинило формування нової галузі психологічної науки – психології управління проектами. Це зумовлено тим, що проектна діяльність є стратегічним інструментом розвитку менеджменту, а її цілісна концепція ґрунтується на взаємодії економічних, культурних, соціально-психологічних і технологічних аспектів. За класичним підходом [10] передбачено реалізацію таких основних функцій менеджменту в процесі управління здійсненням проектів: планування обсягу робіт, необхідних для виконання проекту і досягнення його цілей; організацію ресурсів для їх виконання в межах встановленого бюджету і строків; впровадження розробленої програми дій; контроль за виконанням плану або його коригування у разі необхідності; керівництво командою залучених до виконання людей. Визначальною серед означених функцій у досягненні успіху управлінської діяльності ми вважаємо планування (стратегічне й оперативне), для ефективного здійснення якого застосовуються раціональні та творчі підходи.

Вихідні передумови. Стратегічне планування у проектуванні як різновид управлінської діяльності полягає в реалізації комплексу заходів, пов'язаних із визначенням стратегії, тобто комплексного плану перспективного розвитку проектної організації. За своїм змістом стратегічне планування передбачає формулювання місії; визначення цілей організації; аналіз її стану на засадах оцінки факторів зовнішнього і внутрішнього середовищ; оцінку стратегічних альтернатив (можливостей) і вибір стратегії діяльності.

Методологічну та теоретичну основу дослідження склали: загальнотеоретичні засади психології управління (В. Бочарова, П. Друкер, Г. Мінцберг, А. Пригожин й ін.); теорії управлінської діяльності менеджера соціальної сфери (Т. Базаров, В. Гончаров, А. Занковський, В. Князев, В. Рубахін,

Ю. Синягін й ін.); системний підхід до теорії проектної діяльності (О. Генісаретський, В. Глазичев, О. Раппапорт, В. Розін й ін.), творчої діяльності та творчого мислення (Л. Виготський, В. Моляко, О. Матюшкін, В. Роменець та ін.), креативності і креативного мислення (Г. Айзенк, Г. Адлер, Л. Виготський, Дж. Гілфорд, Я. Пономарьов, Є. Торренс та ін.). Вирішення означених проблем має важливе значення, набуваючи цінності не лише у психології, а також в інших науках, культурі, політиці, економіці, зокрема у сучасному бізнесі й управлінні, що обумовлене підвищенням вимог соціального середовища до формування та реалізації такої складової проектного менеджменту у будь-якій сфері, як нестандартне бачення нових можливостей її функціонування та розвитку, продукування оригінальних ідей, гнучкість мислення та поведінки.

Узагальнення даних теоретичних досліджень (К. Алексєєва, В. Гака, Д. Гілфорда, М. Джонсона, Д. Девідсона, Дж. Лакоффа, Е. МакКормака, В. Москалюк, С. Неретіної, Х. Ортеги-і-Гассета, І. Полозової, О. Потєбні, С. Сисоєвої, В. Харченко, Л. Шрагіної, Р. Якобсона й ін.) засвідчило, що найбільш поширеним у психологічній науці є тлумачення метафоризації як специфічного виду мисленнєвої діяльності, змістом якої є оперування та маніпулювання метафоричними образами, а результатом – створення нових образів, що змістовно навантажені й роблять значення видимим. Вивчення специфіки метафоризації як самостійного виду когнітивної діяльності потребує розгляду метафоричного образу – основної форми прояву його продуктивної функції відображення, своєрідної творчої реконструкції об'єкта, зокрема образу «Мета проекту» – особливого структурованого уявлення про цілі, завдання та передбачений результат, що втілює в собі ціннісні доміанти проект-менеджера, задає цілепокладальну функцію його свідомості, а також виконує адаптивну функцію стосовно особистості.

Для розв'язання поставлених завдань були використані такі теоретичні методи дослідження: аналіз та узагальнення загальнотеоретичних положень з теорій управлінської діяльності менеджера, зокрема проектною діяльністю; систематизація творчих аспектів проект-менеджменту, а саме особливостей планування проектної діяльності засобами метафоризації.

Недостатня розробленість у вітчизняній психології проблеми особливостей ефективного проект-менеджменту, методів і засобів його реалізації як у теоретичному, так і у прикладному аспекті, зумовила вибір теми цього дослідження.

Формулювання цілей. Розкрити творчі аспекти та роль метафоризації в реалізації визначальної функції проектного менеджменту – планування проектної діяльності в соціокультурній сфері.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слід зазначити, що будь-яке проект-планування для проект-менеджера є новим для нього інформаційним, предметним і соціальним середовищем, результатом адаптації до якого є розвиток особистості в соціальному та культурному плані [5]. Адаптація, будучи найважливішим механізмом соціалізації особистості, може

об'єктивно відбуватися як процес її розвитку (А. Реан), входження особистості у сукупність ролей і форм діяльності (Л. Буєва, Ю. Кулюткіна) паралельно із визначенням оптимальних режимів функціонування особистості шляхом освоєння соціального середовища (Д. Андрєєва); культурне становлення особистості – процесом освоєння нею навколишнього соціально-культурного середовища (С. Безклубенко); передбачає активність особистості та сприяє особистісним змінам (І. Милославова). Адаптація є одночасно процесом опанування інформаційних потоків, різноманітного соціального досвіду і напрацювання нових моделей поведінки, зміною ціннісних орієнтацій, появою нових культурних потреб та інтересів.

У контексті проблеми, в адаптації менеджера до постійно мінливих умов проектної діяльності, зокрема на етапі її планування, з її інформаційними сукупностями творчості відведене істотне місце, про що засвідчує така думка В. Моляко [9]: «Необхідно враховувати творчо-перетворюючу функцію свідомості, стратегіальну організацію свідомості, що дозволяє впорядкувати вміст потоку свідомості, знаходити в хаосі конкретні системи, проектувати їх і будувати, орієнтуючись також на об'єктивні показники, що задаються усіма тими вимогами, які існують в реальності». Саме стратегії проектного менеджменту конденсують у собі структури, що відповідають за аналіз ситуацій, оцінку нової інформації, вибір об'єктів дослідження, вибір орієнтирів, дозволяють організувати «хаос мислення» і знайти засоби та шляхи такого впорядкування, що сприятимуть вирішенню нових управлінських задач, завершенню творчого процесу досягненням рівноваги, гармонізацією.

Таким чином, в адаптації до умов проектної діяльності особистість менеджера слід розглядати як активно діючий суб'єкт, який відповідно до своїх можливостей та потреб перетворює інформаційне соціально-культурне середовище згідно зі своїми прагненнями, набуває нових культурних, соціальних якостей, ціннісних орієнтацій, знань, навичок тощо. Разом з тим, адаптивність, ми визначаємо як одну з важливіших якостей, що забезпечує пристосування менеджера до проект-середовища, адекватність, поведінкову гнучкість, точність мислення, емоційну врівноваженість та цілеспрямованість. Ефективна адаптація є однією з передумов успішної професійної діяльності. Ми акцентуємо увагу саме на комплексній інтегративній системі, яка включає впорядковану кількість операцій і дій, що забезпечують цілевизначення, змістовні, інформаційно-предметні й процесуальні аспекти, спрямовані на активізацію когнітивної сфери, відновлення оптимального психічного стану, формування особистісних якостей, підвищення ефективності спілкування та взаємодії, засвоєння знань, напрацювання вмінь, заданих цілями управлінської діяльності проект-менеджера.

Очевидно, що актуальним предметом психологічних досліджень проблем проект-менеджменту є творчі складові процесу розв'язання творчо-управлінських задач, що вимагає пошуку особливих засобів (нових способів, методів) прийняття оптимального рішення, креативності. У випадку, коли не існує апробованих, готових засобів, необхідно самостійно проектувати стра-

тегії і тактики, способи розв'язання управлінських задач. Саме це дозволяє розглядати процес розв'язання творчо-управлінської задачі як адекватну модель творчої діяльності.

Слід зазначити, що для стимулювання творчої активності особистості, реалізації її креативності у проект-менеджменті можливе підвищення рівню ефективності за рахунок включення елементів метафоризації таких відомих методів – стратегій: раціональні методи: «Морфологічний аналіз» (Ф. Цвиккі), «Функціонально-фізична методика конструювання» (Р. Коллер), «Алгоритм рішення винахідницьких завдань» (Г. Альтшуллер) тощо й ірраціональні, які на відміну від раціональних, спираються переважно на активізацію творчих здібностей, інтуїцію, фантазію, здатність до аналогій: «Брейн-стормінг» (А. Осборн); «Синектика» (В. Гордон); «Майєвтика» (за Сократом); «Ментальні карти» (Т. Б'юзен); метод творчого пошуку КАРУС (стратегія реалізації комбінаторних, реконструювальних і універсальних дій, пошук аналогій) (В. Моляко). [4].

Особливого значення у нашому дослідженні набуває система КАРУС (В. Моляко), основним положеннями якої є те, що творче мислення пов'язане насамперед із розв'язуванням різного роду творчих задач, що передбачає перетворення інформації, актуальної для їх розв'язування, відповідно до умов задачі з метою створення певної структури з певними функціями; спрямоване на відображення, вивчення, дослідження наявної ситуації, стану речей, тобто актуальної інформаційної структури з метою її трансформації (перетворення) відповідно до умов: зовнішніх (середовищні впливи на людину: часові, інформаційні, ті, які обмежують і забороняють; вихідні умови задачі) і внутрішніх (рівень психологічної готовності особистості до розв'язування творчої задачі, її інформаційний потенціал, уява, знання, вміння, навички та рівень їх організації, тобто ступінь обізнаності та рівень розвитку операційної і мотиваційної складових творчого мислення). Структура цього процесу складається з певних етапів: 1) виявлення протиріччя; 2) формулювання умов завдання; 3) перевірка задуму шляхом короткочасного мисленнєвого експерименту; 4) пошук вирішення [8].

Безумовно, всі методи вирішення творчих завдань є психологічними інструментами, про що засвідчує така думка Дж. Джонса [3]: «... проектування націлене на усвідомлення нових можливостей і виявлення нашого ставлення до них». У проектному менеджменті необхідно обрати найбільш відповідний з неалгоритмічних методів, які спрямовані на генерування якомога більшої кількості варіантів рішень, або з сучасних методів, де відшукується одне або декілька сильних рішень.

Прикладом способів ефективного планування у проект-менеджменті на основі метафоризації є презентація у вигляді метафоричного образу «Мета проекту», де важливого значення набувають процеси сприймання та пам'яті, різних форм мислення, уявлення про наявні актуальні для управління (зокрема планування) певного проекту якості, уміння та навички, ресурси. Інтерпретація зазначеного образу не лише менеджером, а й проект-командою спри-

яє усвідомленню таких складових проект-менеджменту: місія (ментальна конструкція, в основі якої лежить набір стратегій і станів: навіщо існуємо?), візія (що намагаємось досягти?), ціль (бажаний досяжний результат), план (як дійдемо?), задачі (етапи), активності (що робите, куди ходите, пишете, берете...), переконання, цінності. Іншими словами, розвиток образу «Мета проекту» суб'єкта пізнання залежить не тільки від уявлень, ставлень, настановлень, оволодіння інформацією та знаннями, а й від процесу утворення його нових когнітивно-емоційних психоформ. Свій професійний досвід, передбачення проект-менеджер закріплює у міні-теоріях у вигляді систем-значень і значущостей, які й регулюють його сприймання й уявлення, визначають інтерпретацію образу «Мета проекту» і дії у відповідності з ним суб'єкта.

Усвідомлення образу «Мета проекту» виявляється у конкретному входженні в ситуацію оволодіння символічною мовою несвідомого й інтерпретуванні її для свідомості. Одним з інструментів такого проникнення в несвідоме може бути переведення внутрішнього переживання в текст метафори, у створенні якої задіяно безліч факторів, які роблять метафоризацію індивідуальним творчим процесом, а також метафоричні здібності [7] як сукупність властивостей психічної системи. Індивідуальне вираження метафоричних здібностей особливо у молодих осіб має різні рівні: в умінні самостійно створювати-конструювати метафори; інтерпретувати складні метафори; застосовувати відомі метафоричні вислови залежно від ситуації.

Метафоризація переживання образу «Мета проекту» сприяє вирішенню конкретної проблеми, перетворюючись в образ цієї проблеми, що дозволяє на час дисоціюватися від неї, при умові заснування для когнітивної активації метафоричного мислення певних правил так званих терапевтичних метафор [2], а саме: ідентичність проблеми; як замісник досвіду (модель) для бачення можливості нового вибору; позитивне завершення, надихання, покращання настрою і знаходження психологічного ресурсу. Ми вважаємо метафоризацію одним з ефективних способів вирішення проблем проект-менеджменту, що обумовлено функціями (пізнавальною, прогностичною, регулювальною, креативною, комунікативною) метафоричних образів, основними характеристиками яких є цілісність характеру, що забезпечує синтез чуттєвого образу з хаотичного набору почуттів, розвивається і функціонує як єдине ціле; формується на підставі даних всіх сенсорних модальностей; включає актуальні й потенційні, усвідомлювані та неусвідомлювані компоненти; ієрархічна структура, що фіксує найважливіші характеристики реальності, а також зв'язок і відносини між ними [1]. Зазначимо, що метафоричний образ «Мета проекту» виконує прогностичну функцію, яка є однією з головних у проект-менеджменті; є системою власних очікувань, прогнозів щодо наслідків власних вчинків в управлінській діяльності певним проектом; має знаково-символічний характер системі реалізованості проект-менеджменту: потреби-цілі-стратегії-стани-результат- цілі тощо.

Механізми власної потенційності без фільтрів-обмежувань запускаються не лише свідомо, а й на рівні підсвідомості, коли «бачимо-чуємо-

відчуваємо», власні життєві метафори (напр., «кидаємося з однієї крайності в іншу», «висимо у повітрі наче повітряна кулька», «не знаходимо вихід із глухого кута», «застрагли в ситуації», «потрапили в прірву проблем» тощо) стають базовими матрицями, стратегіями мислення, впливаючи на рішення, вчинки, поведінку, а також відчуття успішності і щасливості.

У процесі дослідження метафор проект-менеджменту (усвідомлення: «як це відбувається?», «що зараз відбувається?»; точка повороту: «що необхідно змінити?», «що я не бажаю змінювати?»; моделювання можливого майбутнього: «що потрібно зробити?», «яка ціна змін?»; точка опору: «що заважає?», «які страхи?», «яка ціна за зупинку або за опір?»; вибір і рух: «які перші кроки на цьому шляху?», «які ресурси зовнішні і внутрішні мені для цього знадобляться?») змінюються стратегії мислення; активуються внутрішні ресурси: впевненість, креативність, енергійність тощо; припиняється внутрішня боротьба – виникає відчуття балансу; змінюється життєвий сценарій – з'являються нові можливості для успіху. Так, у результаті раціонального підходу до постановки мети (визначення бажаного результату, збір необхідної інформації, порівняння альтернативних варіантів, планування кроків по досягненню цілей; мотивування себе до дії) активуються відчуття ясності і мотивація на короткий час, допоки в цей організований і зрозумілий процес не починають втручатися метафоричні образи, через які виявляються підсвідомі відповіді на питання: «На що схожа мета, стан?». І, в залежності від відповіді, відбувається рух до реалізації цілей, або «залипання в просторі», «застрагання в болоті», «б'ємося лобом об стіну», «дивимось на світ з глибокої криниці», «маємо цілі як хмари», «туманність і заплутаність у справах» тощо. Акт метафоричної творчості полягає у створенні образу; породженні сенсу при ідентифікації і наближенні до предметної, подієвої, уявної сутностей проект-менеджменту; розширенні меж сприйняття; відтворенні і задіянні власних ресурсів. Про це засвідчує довготривалий досвід застосування різних технік на основі метафоризації, зокрема технік позитивного мислення (яке називається «механізмом успіху», «автопілотом», «сервомеханізмом», «системою внутрішнього автоматичного наведення на позначку»), розроблених на основі поєднання принципів гештальтпсихології і психосинтезу (напр., «Кімната відпочинку», «Поплавець в океані», «Закинутий сад» та ін.).

Творчий та адаптивний потенціал метафоризації реалізується у різних аспектах проектного менеджменту, зокрема у мотиваційно-орієнтаційному, який відображає спрямованість на мету та її досягнення; когнітивному – індивідуальні перцептивні, мнемічні, мисленнєві стратегії і тактики вирішення актуальних задач; емоційно-вольовому – емоційно-образне переживання, вольова регуляція творчого пошуку, відчуття себе «центром активності» при вирішенні творчих завдань; комунікативному – специфіка міжособистісного спілкування, здатність особистості до продуктивної взаємодії під час колективного вирішення творчих завдань; рефлексивному – оцінювання особистістю власних можливостей, усвідомлення процесу і результатів діяльності.

Наукова новизна. Поглиблено уявлення про творчі аспекти метафоризації образу «Мета проекту» у функціональній реалізації планування у проєкт-менеджменті, розкриті структурні складові метафоричного образу; встановлено зв'язок між творчими й адаптивними властивостями метафоризації в управлінні проєктною діяльністю.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, швидкоплинність соціального прогресу, динамічні зміни суспільства в усіх сферах, зокрема у соціокультурній, зумовлюють необхідність у здійсненні творчих підходів до вирішення проблем проєкт-менеджменту, що сприяє швидкому орієнтуванню в мінливих умовах, ефективному добору оптимальних для кожного окремого випадка умов, методів і засобів, стратегій і тактик успішного розв'язання творчо-управлінських задач проєктної діяльності. Моделювання ефективних метафор, метафоризацію проблем проєкт-менеджменту вважаємо одним з ефективних засобів їх стабілізації і вирішення. Метафору визначено: як комплексний феномен, що базується насамперед на комплексності людської свідомості (посередництво між емпіричним досвідом та мисленням, здатність синтезувати як образи, так і поняття у зворотних трансформаціях); як універсальний методологічний інструмент когнітивно-творчого процесу, оскільки дозволяє швидко орієнтуватися в мінливих умовах, обирати оптимальні для кожного окремого випадка стратегії, методи і засоби професійної реалізації проєкт-менеджера. Метафоризація забезпечує функціональну реалізацію стратегічного планування як складової ефективного управління проєктною діяльністю.

Практичне значення одержаних результатів виявляється у наданні можливості для визначення комплексу заходів щодо оптимізації управління проєктною діяльністю, зокрема її творчої складової.

Перспективним у цьому зв'язку є дослідження сприятливого середовища, творчих підходів до реалізації інших функцій проєкт-менеджменту, в якому виявиться творчий потенціал менеджера.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Баксанский О. Е.* Современный когнитивный подход к категории «образ мира» (методологический аспект) / О.Е. Баксанский, Е.Н. Кучер // Вопросы философии. – 2002. – № 8. – С. 66.
2. *Гордон Д.* Терапевтические метафоры. Оказание помощи другим посредством зеркала / Д. Гордон. – Санкт-Петербург: Белый кролик, 1995. – 196 с.
3. *Джонс Дж. К.* Методы проектирования / Джонс Дж. К. ; пер. с англ. – М. : Мир, 1986. – 326 с
4. *Костюченко О. В.* Рекреаційні аспекти активних творчих методів сенсорно-перцептивної активації для дітей підліткового та юнацького віку // Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. акад. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 19. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. – С. 313–323.
5. *Костюченко О. В.* Проєктна діяльність в індустрії моди: організаційні та психологічні аспекти / О.В. Костюченко, Л.П. Дихнич. – К.: Видавництво Ліра-К, 2017. – 316 с.

6. *Костюченко О. В.* Проектний менеджмент як стратегічний інструмент розвитку соціокультурної сфери / О.В. Костюченко, Я.М. Мартинишин // Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв : наук. журнал. – К. : Міленіум, 2018. – № 4. – 387 с. – С. 84–90.
7. *МакКормак Э.* Когнитивная теория метафоры / Э. МакКормак // Теория метафоры: пер. с англ., фр., нем., исп., пол. / под. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. – Москва: Прогресс, 1990. – С. 358–387.
8. *Моляко В. О.* Психологічна теорія творчості // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2–9.
9. *Моляко В. А.* Проблемы психологии творчества и разработка похода к изучению одаренности / В.А. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86–95.
10. *Fayol H.* General and industrial management. – London : Pitman, 1949. – 258 p.
11. *Kendrick T.* 101 Project Management Problems and How to Solve Them. – New York : AMACOM, 2011. – 273 p.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Baksanskij O. E., Kucher E. N.* (2002), *Sovremenny`j kognitivny`j podkhod k kategorii «obraz mira» (metodologicheskij aspekt).* Voprosy` filosofii. N 8, 66 [in Russian].
2. *Gordon D.* (1995), *Terapevticheskie metafory`.* Okazanie pomoshhi drugim posredstvom zerkala. Sankt-Peterburg: Bely`j krolik [in Russian].
3. *Dzhons Dzh.K.* (1986), *Metody proektirovaniya.* Moscow: Mir [in Russian].
4. *Kostiuchenko O. V.* (2013). *Rekreatsiini aspekty aktyvnykh tvorchykh metodiv sensorno-pertseptyvnoi aktyvatsii dlia ditei pidlitkovoho ta yunatskoho viku. Problemy suchasnoi psykhologii.* Vyp. 19. Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 313–323 [in Ukrainian].
5. *Kostyuchenko O. V., Dy`hny`ch L.P.* (2017), *Proektna diyal`nist` v industriyi mody`:* organizacijni ta psy`xologichni aspekty`. Ky`yiv: Vy`davny`cztvo Lira-K [in Ukrainian].
6. *Kostyuchenko O. V., Marty`ny`shy`n Ya. M.* *Proektny`j menedzhment yak strategichny`j instrument rozvy`tku sociokul`turnoyi sfery`.* Visny`k Nacional`noyi akademiyi kerivny`x kadriv kul`tury` i my`stecztv. Ky`yiv : Milenium, 2018. N 4, 84–90.
7. *МакКормак Э`.* (1990), *Когнитивная теория метафоры` Теория метафоры`.* Москва: Progress, 358–387 [in Russian].
8. *Moliako V. O.* (2004), *Psykhologichna teoriia tvorchosti [Psychological theory of creativity].* *Obdarovana dytyna – Gifted child,* 6, 2–9 [in Ukrainian].
9. *Molyako V. A.* (1994), *Problemyi psihologii tvorchestva i razrobotka pohoda k izucheniyu odarennosti [Problems of the psychology of creativity and the development of a campaign to study talent].* *Voprosyi psihologii [Questions of psychology],* 5, 86–95 [in Russian].
10. *Fayol H.* (1949), *General and industrial management.* London : Pitman.
11. *Kendrick T.* (2011), *101 Project Management Problems and How to Solve Them.* New York: AMACOM.

Kostyuchenko O. V. The creative and adaptive potential of metaphorization in project management in socio-cultural sphere. In the article is defined the conceptual field of the problem of realization of creative and adaptive potential of metaphorization in project management; its role in realization of the defining function of project management – strategic planning of project activity in socio-cultural sphere, namely "condensing" of strategies of perception, selection, analysis, evaluation, ordering and systematization of objects of research, new information and situations that will contribute to the decision of new management tasks, completion of the creative process by achieving equilibrium, harmonization; some creative components of effective planning are revealed, in particular, non-standard vision of new possibilities of functioning of project management, development, production of original ideas, flexibility of thinking

and behavior, etc. The concept of metaphorization constituents at each stage of planning of project activity is expanded and deepened. The connection between creative and adaptive properties of metaphorization in solving creative and managerial tasks in various aspects of project management, in particular in motivational-orientation, cognitive, emotional-volitional, communicative, reflexive, is established. It is proved that metaphorization of project management problems is one of the effective means of their stabilization and solution, universal methodological tool of cognitive-creative process, as it allows to quickly navigate in changing conditions, to choose the optimal strategic plan, for each case methods and means for realization of project activity as part of effective governance.

Keywords: management, project activity, project management, strategic planning, metaphorization, metaphorical image, creative potential.

Отримано 07.11.2019

УДК 159.9

Латиш Наталія Михайлівна

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Латиш Н. М. Психологічні аспекти становлення творчого мислення учнів молодшого шкільного віку. В статті описано психологічні аспекти становлення творчого мислення учнів молодшого шкільного віку. Молодший шкільний вік зазначається як вік, що має особливе значення для розвитку мислення дітей. Саме в цьому віці формуються різні типи мислення, його різновиди, їх основні якості та властивості, закладаються передумови для формування у дітей особливого, близького до творчого стилю розумової діяльності. Розвиток пізнавальних психічних процесів в молодшому шкільному віці характеризується тим, що вони стають більш самостійними видами психічної діяльності, які мають свою мету, мотив та способи виконання: запам'ятовування – в діяльність цілеспрямованого, довільного заучування; сприймання – в діяльність спостереження, мислення – в діяльність розмірковування і т. ін.

Ключові слова: творче мислення, творча уява, творчі завдання, внутрішній план дій, молодший шкільний вік.

Латыш Н. М. Психологические аспекты становления творческого мышления учащихся младшего школьного возраста. В статье описываются психологические аспекты становления творческого мышления учащихся младшего школьного возраста. Младший школьный возраст обозначается как возраст, который имеет особое значение для развития мышления детей. Именно в этом возрасте формируются различные типы мышления, его разновидности, их основные качества и свойства, закладываются предпосылки для формирования у детей особенного, близкого к творческому стилю мышления. Развитие познавательных психических процессов в младшем школьном возрасте характеризуется тем, что они становятся более самостоятельными видами психической деятельности, которые имеют свою цель, мотив и средства реализации: запоминание – в деятельность целенаправленного, произвольного запоминания; восприятие – в деятельность наблюдения; мышление – в деятельность размышления.

Ключевые слова: творческое мышление, творческое воображение, творческая задача, внутренний план действий, младший школьный возраст.

Актуальність дослідження. Здатність до творчої діяльності властива кожній людині. Своєчасно організувати творчу діяльність дітей та сприяти творчій самореалізації учнів є основною задачею освітньо-виховного процесу. Творчий підхід в діяльності вчителя і учня сприяє результативності навчання, впливає на ступінь відкритості дитини до чогось нового, допомагає долати стереотипи та розвинути основні якості творчого мислення. Дослідження Л. С. Виготського, В. В. Давидова, С. Л. Рубінштейна, В. О. Моляко та інших видатних вчених свідчать про те, що творча діяльність є не лише передумовою ефективного засвоєння учнями нових знань, але й вважається умовою творчого перетворення уже наявних у дітей знань, сприяє саморозвитку особистості.

Мета статті: висвітлити психологічні особливості становлення творчого мислення учнів молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Молодший шкільний вік, згідно з періодизацією Д.Б. Ельконіна, охоплює період молодшого шкільного дитинства і знаходиться на межі дитинства і підліткового віку. Молодші школярі ще зберігають багато дитячих якостей, проте вже поступово втрачають дитячу безпосередність в поведінці, формуються інші види мислення. В школі діти набувають не тільки нові знання і вміння, але й певний соціальний статус, дещо змінюються інтереси, цінності дитини, весь її життєвий устрій [14].

Розвиток творчого мислення в даний віковий період підпорядковується загальним закономірностям розвитку мисленнєвої діяльності. З початком навчання в школі мислення виходить в центр психічного розвитку дитини і стає визначальним в системі інших психічних функцій, які під впливом мислення інтелектуалізуються і набувають довільного характеру [1].

Відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення. У дітей даного віку з'являються логічні розмірковування, проте розмірковувати в гіпотетичному аспекті молодшим школярам ще досить складно [11]. Егоцентризм, властивий дітям дошкільного віку, поступово відходить, чому сприяють спільні ігри, проте повністю не зникає. Для дітей цього віку характерним є конкретний характер мислення, тому вони часто помиляються, прогнозуючи результат. Внаслідок цього вони, сформулювавши якусь гіпотезу, швидше за все заперечать нові факти, аніж змінять свою точку зору.

В кінці молодшого шкільного віку вже вимальовуються індивідуальні відмінності в мисленні: серед дітей виокремлюються групи «теоретиків» або «мислителів», які легко розв'язують учбові задачі в словесному аспекті, «практики», яким необхідна опора на наочність та практичні дії, і «художники», у яких яскраво виражене образне мислення [12].

В процесі навчання в молодших школярів починають формуватися наукові поняття, що є надзвичайно важливим в становленні словесно-логічного мислення. Здатність аналізувати інформацію, яка сприймається, передбачає вміння розкладати ціле на частини, виокремлювати шляхом порівняння загального і часткового, розрізнити суттєве і несуттєве в предметах і явищах.

Оволодіння аналізом починається з вміння дитиною виокремлювати в предметах і явищах різноманітні властивості і ознаки. Як відомо, предмет можна розглядати з різних сторін і, відповідно, залежно від цього на передній план виступає та чи інша характерна риса чи властивість предмета. Вміння виокремлювати якості предмета вимагає від школярів певних мисленневих зусиль. Як правило, першокласники можуть виокремити з великої кількості властивостей предмету лише два-три. Поступово ця здатність вдосконалюється шляхом розширення кругозору дітей і ознайомлення з різноманітними аспектами дійсності [10].

Для розвитку цього вміння варто застосовувати прийом співставлення запропонованого предмета з іншим, якому властиві інші якості. З цією метою варто підбирати для порівняння різноманітні предмети і послідовно співставляти з ним початковий. Паралельно з оволодінням прийомом виокремлення властивостей шляхом порівняння різних предметів або явищ необхідно вводити поняття загальних і відмінних, суттєвих і несуттєвих ознак.

Розвиток внутрішнього плану дій забезпечує здатність орієнтуватися в умовах задачі, планувати хід розв'язання, передбачати і оцінювати можливі варіанти розв'язку і т.д. Чим більше своїх дій може передбачити дитина і чим ретельніше вона може співставити їх різні варіанти, тим успішніше вона зможе контролювати фактичний розв'язок задачі. Необхідність контролю і самоконтролю в учбовій діяльності, а також інші її особливості (словесний звіт, оцінка) створюють сприятливі умови для формування в учнів молодшого шкільного віку здатності до планування і виконання дій про себе, у внутрішньому плані [2].

Характеризуючи особливості мислення дітей молодшого шкільного віку, Л.С. Виготський відмічав, що дитина ще недостатньо усвідомлює власні мисленнєві операції і тому не зможе повною мірою оволодіти ними. Вона ще малоздатна до внутрішнього спостереження, до інтроспекції й лише під тиском суперечностей і заперечень дитина починає відстоювати свою думку в очах інших і починає спостерігати власне мислення, тобто шукати і розрізняти за допомогою інтроспекції мотиви, якими вона керується, і напрямок, якому вона слідує. Намагаючись підтвердити свою думку в очах інших, вона починає підтверджувати її і для самої себе [1].

Таким чином, учні молодшого шкільного віку тільки починають оволодівати рефлексією, тобто здатністю розглядати і оцінювати власні дії, умінням аналізувати зміст і процес власної мисленнєвої діяльності. Здатність до рефлексії формується і розвивається у дітей при виконанні дій контролю і оцінки. Усвідомлення дитиною змісту власних дій стає можливим лише тоді, коли вона вміє самотійно розповісти про свої дії, пояснити, що і для чого вона робить. Адже добре відомо: коли людина пояснює щось комусь іншому, то вона і сама краще починає розуміти те, що пояснює. Тому на початкових етапах навчання необхідно вимагати від дитини не тільки самотійного і правильного виконання завдання, але й розгорнутого словесного пояснення всіх здійснених операцій.

Формування довільності, внутрішнього плану дій і рефлексії створює, на думку В.В. Давидова, широкі можливості для розвитку у молодших школярів творчого мислення, особливо таких його складових як цілепокладання і прогнозування. Розвиток рефлексії значно підвищує результативність евристичного пошуку [2].

Іншим суттєвим фактором розвитку творчого мислення в даному віці є уява. В молодших школярів цей процес має ряд характерних ознак. Активізація уяви пов'язана зі значним розширенням соціального простору та об'єму інформації, яку сприймає дитина. Спочатку активізується відтворювальна уява, яка дозволяє в більш ранньому дитинстві уявляти казкові образи, а потім і творча, завдяки якій створюються принципово нові образи.

Цей віковий період є сенситивним для розвитку фантазії, оскільки стримуючі фантазування соціальні фактори (залежність від суспільної думки, орієнтація на загальноприйнятні зразки) поки що не набули для дітей такого значення, яке вони будуть мати в більш старшому віці. На думку Л.С. Виготського, саме в цей період встановлюються найбільш тісні зв'язки фантазії з мовномисленневими процесами, починає складатися нова функціональна система уяви [1]. Розвиток уяви визначає позитивну динаміку у зміні таких складових творчого процесу, як трансформація вже наявних уявлень, створення нових образів, встановлення нових взаємозв'язків.

В дослідженні Е.Д.Телегіної та В.В. Гагай [13] було встановлено, що рівень розвитку образного і вербального компонентів творчого мислення в молодшому шкільному віці в першу чергу визначається тим, якою мірою дитина володіє способами побудови образу уяви – комбінуванням, ймовірнісним прогнозуванням, аглютинацією, гіперболізацією. Як показали результати експерименту, для уяви молодших школярів характерною є низька кількісна продуктивність, слабка розробленість створюваних образів, залежність продуктів уяви від стимульних елементів та переважання реальних елементів над фантастичними. Все це не дозволяє учню продукувати велику кількість різноманітних і незвичайних ідей, що дещо негативно відображається на загальних показниках творчого мислення. Також в даному дослідженні було встановлено, що діти, які можуть побачити в невизначеному об'єкті велику кількість зорових образів і виразити їх в мові (з'єднати образ зі словом), проявляють велику продуктивність вербального творчого мислення. Вони з задоволенням фантазують, пропонують велику кількість різноманітних і нестандартних ідей ув вербальній формі.

В здійсненому нами дослідженні конструктивного мислення в процесі розв'язування молодшими школярами творчих геометричних задач було зафіксовано прояви трьох основних типів конструктивної активності учнів [5]:

– *перший тип (зовнішньо-обумовлений)* характеризується тим, що задум розв'язування задачі будується шляхом аналогізування на основі зовнішніх характеристик наявних елементів конструктора (форма, колір);

– *другий тип (внутрішньо-обумовлений)* характеризується тим, що в процесі розв'язування задачі задум будується шляхом аналогізування на ос-

нові суб'єктивного досвіду розв'язуючого задачу. Вихідні умови задачі трансформуються в шукані умови під дією впливів на дитину із зовнішнього чи внутрішнього світу;

– *третій тип (комбінований)* характеризується тим, що задум розв'язування задачі будується шляхом аналогізування на основі поєднання специфіки структури наявних елементів конструктора та мотиваційної сфери особистості.

Здійснений аналіз процесу розв'язування задач, зокрема, особливостей розвитку конструктивного задуму, дозволив виокремити *основні підходи до формування задуму* дітей в залежності від реалізації запропонованих елементів конструювання, коли: а) орієнтиром для побудови шуканих конструкцій є геометрична форма елементів конструктора, створюється аналогічна з минулого досвіду конструкція за структурою – *структурне конструювання*; б) коли геометричні форми стають динамічними орієнтирами, учень, розв'язуючи задачу, виходить на оперування елементами, що служать аналогами функцій – *функціональне конструювання*; в) коли конструкція створюється шляхом поєднання як структурних, так і функціональних ознак – *структурно-функціональне конструювання*.

Як виявилось, в учнів молодшого шкільного віку в процесі розв'язування задач як на вільне конструювання, так і на конструювання за умовою, задум майбутньої конструкції найчастіше може створюватися в результаті комбінування структурних ознак (84%, 52%, 64%). Найменшою виявилась кількість розв'язків шляхом функціонального конструювання, коли головним у створенні задуму майбутньої конструкції є функціональна ознака (4%). Це можна пояснити тим, що учні молодшого шкільного віку при розв'язуванні задач здебільшого орієнтуються на структурні властивості об'єктів, не враховуючи при цьому їх функціональні властивості.

Розвиток творчого мислення в молодшому шкільному віці також пов'язаний з особливостями розвитку сприймання, пам'яті та уваги.

На печатку молодшого шкільного віку сприймання недостатньо диференційоване і як наслідок дитина інколи плутає схожі за написанням букви і цифри, виділяє найбільш яскраві, що «кидаються у вічі» якості – здебільшого колір, форма та величина. Для того, щоб учень більш тонко аналізував якості об'єктів, вчитель повинен проводити спеціальну роботу з розвитку спостережливості [3].

В кінці молодшого шкільного віку з'являється синтезуюче сприймання. Розвиток інтелекту створює можливість встановлювати зв'язки між елементами того, що сприймається. А.Біне і В.Штерн назвали стадію сприймання малюнка у віці 2-5 років стадією перераховування, а в 6-9 років – стадію опису. Пізніше, після 9-10 років, цілісний опис картини доповнюється логічним поясненням зображених на ній явищ і подій (стадія інтерпретації).

Результати проведеного Н.В. Медведевою експериментального дослідження дозволили визначити рівні сформованості спостережливості у дітей молодшого шкільного віку:

- *найвищий рівень* характеризується здатністю швидко визначати в предметах оточення істотні і характерні особливості, усвідомлювати їх взаємозв'язок з іншими предметами, виявляти прості закономірності (10%);
- *високий рівень* характеризується здатністю швидко визначати більшість істотних і характерних ознак предметів, їх взаємозв'язок з іншими предметами оточуючого світу, але таке пізнання може бути нестійким та залежить від емоційної привабливості об'єкта спостереження (30%);
- *середній рівень* визначається тим, що діти, які продемонстрували такий рівень, звертають увагу на відсутність або наявність якої-небудь властивості предмета, виділяють його нові риси, але не можуть застосувати свої враження в конкретній ситуації, тобто таке пізнання нестійке та залежить від емоційної привабливості об'єкта спостереження (60%);
- *низький рівень* характеризується елементарною спостережливістю, учні помічають лише зовнішні риси об'єктів, виділяють несуттєві, нехарактерні ознаки і очевидні взаємозв'язки [9].

Не зважаючи на те, що в цей віковий період велике значення має наочно-образне мислення, безпосереднє сприймання дитиною якоїсь інформації вже не заважає їй розмірковувати і робити правильні висновки. Як відомо, в молодшому шкільному віці характерним є добре розвинена механічна пам'ять. Дехто з дітей протягом всього навчання в початковій школі механічно заучує учбові тексти, що призводить до певних труднощів в середніх класах, коли матеріал стає складнішим і більшим за обсягом. Вдосконалення змістовної пам'яті в цьому віці дає можливість засвоїти досить широкий спектр раціональних способів запам'ятовування. Коли дитина осмислює учбовий матеріал, розуміє його, вона одночасно його і запам'ятовує. Таким чином, інтелектуальна робота є в той же час і мнемічною діяльністю, мислення і змістовна пам'ять при цьому взаємопов'язані [8].

В творчому мисленні молодших школярів переважає образний компонент і учні намагаються побачити за словом, висловом предметне значення, наповнити образним змістом абстрактні слова. Виявлено взаємозв'язок між рівнем розвитку творчого мислення молодших школярів та їх вмінням запам'ятовувати в великих обсягах факти, події, абстрактні символи, різні знаки та ін. І тут головним є не стільки здатність зберігати великі обсяги інформації, скільки спроможність її класифікувати, структурувати та систематизувати.

В молодшому шкільному віці розвивається уважність. Учні даного віку здатні концентрувати увагу на нецікавих діях, проте в них переважає мимовільна увага. Для них зовнішні враження – вагомий відволікаючий фактор, їм складно зосередитись на незрозумілому складному матеріалі. Уважність відзначається невеликими обсягами, низькою стійкістю, спостерігаються труднощі в переміщенні уваги з одного завдання на інше.

Переважання мимовільної уваги в даному віці дозволяє учням реагувати на різноманітні зміни навколишньої дійсності, що в свою чергу розширює інформаційний обсяг, сприяє встановленню нових взаємозв'язків між пред-

метама і явищами навколишнього світу, стимулюючи розвиток творчого мислення. В дослідженні О.І. Савенкова встановлено, що дітям з високим рівнем розвитку уваги легше сформулювати мету творчої діяльності і утримати її в процесі виконання творчого завдання. Концентрація уваги в молодших школярів з високим рівнем розвитку творчого мислення виявляється також у глибокій зануреності в задачу та у вмінні успішно налаштуватись на сприйняття інформації, яка відноситься до здійснюваної діяльності [11].

Розвиток емоційно-вольової сфери молодших школярів обумовлює виникнення їх «внутрішнього життя». З'являється змістовно-орієнтовне підґрунтя вчинку – ланцюг між бажанням щось зробити і подіями, які розгортаються. Це інтелектуальний момент, який дозволяє більш чи менш адекватно оцінити майбутній вчинок з точки зору його результату і більш віддалених наслідків. Але одночасно це і момент емоційний, оскільки визначається особистісний зміст вчинку – його місце в системі відносин дитини з оточенням, можливі переживання з приводу зміни цих відносин. Змістовна орієнтація у власних діях стає важливою стороною внутрішнього життя дитини. В той же час вона виключає імпульсивність і безпосередність поведінки дитини. Завдяки цьому механізму втрачається дитяча безпосередність: дитина роздумує, перш ніж діяти, починає приховувати свої переживання і сумніви, намагається не показувати іншим, що їй погано [7].

Здійснений аналіз емоційно-вольової сфери в молодшому шкільному віці, проведений Е.Д.Телегіно та В.В. Гагай, дозволив дослідникам дійти висновку, що в якості важливого регулятора механізму творчого мислення учнів є пізнавальний інтерес, який, по-перше, здатний об'єднати емоції і волю дитини; по-друге, виступає в якості спонукаючого мотиваційного компоненту регуляції творчого мислення [13].

Для розвитку творчого мислення молодших школярів, як зазначає О. І. Кульчицька, ще продовжує відігравати значну роль ігрова діяльність. «Звичайно, що розквітом гри є дошкільний вік, однак і школяра не покидає бажання гратися, адже у грі він отримує можливість розслабитися та реалізувати своє бажання ствердити себе. У грі розвивається уява, утверджуються образи фантазії, виниклі ідеї, створюються продукти діяльності, які є для дитини емоційно привабливими. Саме у грі, особливо в пору дитинства, виявляються ті якості, що в майбутньому становитимуть основу професійності. Важливість гри полягає також у тому, що вона надає дитині можливість помріяти, проявити уяву, дає свободу самовияву і творчості. Поступово, з віком, ці якості в багатьох людей згасають. А без творчості, дитячої безпосередності, ризику, відриву від шаблонного, звичного підходу, не може бути розвитку особистості» [4, с. 5].

В концепції розвитку творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу, розробленої В.О. Моляко, вчений зазначає, що важливим засобом цілеспрямованого впливу на мисленнєві здібності є систематичне розв'язування різноманітних творчих задач. При цьому варто дозувати, повторювати, модифікувати творчі завдання, враховуючи рівень розвитку дітей [6].

Проведене нами дослідження дозволило отримати оригінальні матеріали відносно особливостей конструктивного мислення молодших школярів та розробити завдання, спрямовані на формування таких мисленневих тенденцій як аналогізування, комбінування та реконструювання, що, в свою чергу, сприяє розвитку в них конструктивного мислення, формуються вміння знаходити оригінальні варіанти розв'язків задачі, самостійно приймати рішення, вміння утримувати зоровий образ майбутньої конструкції, причому конструювання буде тим успішніше, чим детальніше і точніше учень уявляє, з яких частин ця конструкція складається, як ці частини пов'язані між собою і відповідно буде вищим і рівень конструктивного мислення.

Узагальнюючи результати досліджень, можна висловити наступні рекомендації, які можна використовувати з метою оптимізації навчального процесу та актуалізації творчих здібностей дітей, зокрема:

1. Доцільним є систематичне включення комплексу навчально-розвивальних вправ на конструювання у навчально-виховний процес навчального закладу, використання їх при проведенні занять та в позаурочний час, проведення творчих завдань відповідно інтересів, досвіду, здібностей дітей.

2. Розвиток стратегіальних тенденцій аналогізування, комбінування та реконструювання молодших школярів має відбуватися на основі засвоєння ними певного мінімуму знань про творчі мисленнєві дії, розвитку певного рівня просторового мислення і уяви, спостережливості та оволодіння перцептивними діями. Вчитель (дорослий) повинен забезпечити повноцінні можливості для свободи дитячої фантазії у процесі підготовки до конструювання та в процесі конструювання (спостереження, спонукання до фантазування, вигадкування ідей, вміння бачити різноплановість та багатофункціональні можливості об'єктів тощо).

3. Формування емоційно-позитивного ставлення до творчої діяльності, зацікавленості її процесом є передумовою розвитку творчих, мисленневих дій дітей. Необхідно створити позитивну атмосферу, забезпечити емоційний комфорт на заняттях. Підтримка емоційного супроводу їх творчої діяльності можлива за допомогою ігрових моментів, елементів змагання, художніх засобів тощо.

4. Важливо спрямувати дитину доводити задумане до кінця, не відступати перед невдачами і реалізовувати свої творчі задуми, зміцнювати впевненість дитини у своїх можливостях.

Висновки. Молодший шкільний вік зазначається як вік, що має особливе значення для розвитку мислення дітей. Саме в цьому віці формуються різні типи мислення, його різновиди, їх основні якості та властивості, закладаються передумови для формування у дітей особливого, близького до творчого стилю розумової діяльності. Мислення молодших школярів стає більш логічним і організованим, ніж в дошкільному віці. Діти даного віку краще справляються з ієрархічною класифікацією, конкретне операціональне мислення дещо обмежене, тому що діти здатні до логічного осмислення суто

конкретної інформації, яку можуть сприймати безпосередньо, їм ще важко оперувати абстрактними поняттями. У цьому віці збільшується здатність до самостійної постановки цілей, мотивації дій та пошуку способів виконання і контролю отриманих результатів, тобто, освоєння всіх компонентів психологічної структури діяльності.

Перспективи подальших досліджень: розробити методичні засоби активізації творчого мислення учнів молодшого шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: Кн. для учителя. М. Просвещение, 1997.
2. *Давыдов В.В., Эльконин Д.Б., Маркова А.К.* Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. М.: Педагогика, 1978. С. 180-205.
3. *Доналдсон М.* Интеллектуальная деятельность детей. М.: Педагогика, 1985.
4. *Кульчицька О. І.* Дивергентне мислення як умова розвитку творчості дітей молодшого шкільного віку // Обдарована дитина. 1999. №1. С. 2–6.
5. *Латиш Н. М.* Психологічні аспекти активізації конструктивного мислення молодших школярів / Н. М. Латиш // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К. : Вид-во «Фенікс», 2011. Т. XII : Психологія творчості, вип. 13. С. 271–278.
6. *Моляко В. А.* Творческая конструкторология (пролегомены). К. : Освіта України, 2007. 388 с.
7. *Нежнова Т.А.* Динамика «внутренней позиции» при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту // Вестник МГУ. Сер.14: Психология, 1988. С. 16.
8. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология. М.: Российское педагогическое общество, 1996.
9. Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності : монографія / В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. К., 2015. 144 с.
10. Психологическое развитие младших школьников / Под ред Давыдова В.В. М., 1990.
11. *Симановский А.Э.* Развитие творческого мышления детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: «Академия развития», 1996.
12. *Савенков А.И.* Развитие детской одаренности в образовательной среде // Развитие личности. 2002. №3. С. 113-146.
13. *Телегина Э.Д., Гагай В.В.* Когнитивно-личностные конструкты развития творческого мышления младших школьников// Мир психологии. 2003. №2. С. 233-245.
14. *Эльконин Д.Б.* Психология обучения младшего школьника. М., 1974.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Vyigotskiy L.S.* Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. Psihologicheskii ocherk: Kn. dlya uchitelya. M. Prosveschenie, 1997.
2. *Davyidov V.V., Elkonin D.B., Markova A.K.* Osnovnyie voprosyi sovremennoy psihologii detey mladshego shkolnogo vozrasta // Problemyi obschey, vozrastnoy i pedagogicheskoy psihologii. M.: Pedagogika, 1978. S. 180-205.
3. *Donaldson M.* Intellectuálnaya deyatelnost detey. M.: Pedagogika, 1985.
4. *Kulchytska O. I.* Dyverhentne myslennia yak umova rozvytku tvorchosti ditei molodshoho shkilnoho viku // Obdarovana dytyna. 1999. №1. S. 2–6.
5. *Latysh N. M.* Psykholohichni aspekty aktyvizatsii konstruktyvnoho myslennia molodshykh shkoliariv / N. M. Latysh // Aktualni problemy psykholohii : zb. nauk. pr. In-tu psykholohii imeni H. S. Kostiuca NAPN Ukrainy. K. : Vyd-vo «Feniks», 2011. T. KhII : Psykholohiia tvorchosti, vyp. 13. С. 271–278.

6. Molyako V. A. Tvorcheskaya konstruktologiya (prolegomenyi). K. : Osvita Ukrainyi, 2007. 388 s.
7. Nezhnova T.A. Dinamika «vnutrenney pozitsii» pri perehode ot doskolnogo k mladshemu shkolnomu vozrastu // Vestnik MGU. Ser.14: Psihologiya, 1988. S. 16.
8. Obuhova L.F. Vozrastnaya psihologiya. M.: Rossiyskoe pedagogicheskoe obschestvo, 1996.
9. Psykholohichni zakonomirnosti tvorchoho spryimannia informatsiinykh indyikatoriv realnosti : monohrafiia / V. O. Moliako, I. M. Bila, N. A. Vahanova [ta in.] ; za red. V. O. Moliako. K., 2015. 144 s.
10. Psihologicheskoe razvitie mladshih shkolnikov / Pod red Davyidova V.V. M., 1990.
11. Simanovskiy A.E. Razvitie tvorcheskogo myshleniya detey. Populyarnoe posobie dlya roditeley i pedagogov. – Yaroslavl: «Akademiya razvitiya», 1996.
12. Savenkov A.I. Razvitie detskoy odarennosti v obrazovatelnoy srede // Razvitie lichnosti. 2002.№3. S. 113-146.
13. Telegina E.D., Gagay V.V. Kognitivno-lichnostnyie konstruktyi razvitiya tvorcheskogo myshleniya mladshih shkolnikov// Mir psihologii. 2003. №2. S. 233-245.
14. Elkonin D.B. Psihologiya obucheniya mladshogo shkolnika. M., 1974.

Latysh N. M. Psychological aspects of juniour pupils' creative thinking development. The article describes the psychological aspects of juniour pupils' creative thinking development. The juniour school age is referred to as the age of particular importance for the development of children's thinking. Namely at this age different types of thinking, its kinds, their basic qualities and properties are formed, and the prerequisites for forming in children a special, close to creative style of mental activity are laid. The development of cognitive psychic processes in juniour school age is characterized by the fact that they become more independent types of mental activity, which have their purpose, motive and methods of fulfillment: remembering – in the activity of purposeful, voluntary learning; perception – in the activity of observation, thinking – in the activity of reflection, etc. The development of involuntary attention at this age allows pupils to respond to various changes in the surrounding reality, which in turn expands the information scope, facilitates the establishment of new relationships between objects and phenomena of the surrounding world, thus stimulating the development of creative thinking. The level of development of imaginative and verbal components of creative thinking in juniour school age is primarily determined by the extent to which the child has ways of constructing an image of imagination – combining, probabilistic prediction, agglutination, hyperbolization.

Keywords: creative thinking, creative imagination, creative tasks, internal action plan, juniour school age.

Отримано 27.11.2019

УДК 159.928-053.066

Лю Янь

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ І ВИРАЖЕНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ УКРАЇНИ ТА КИТАЮ

Лю Янь. Порівняльний аналіз розвитку творчих здібностей і вираженості психологічних бар'єрів у молодших підлітків України та Китаю. Стаття присвячена вивченню особливостей прояву психологічних бар'єрів в розвитку творчих здібностей у молодших підлітків України та Китаю. В статті розглянуті сучасні підходи до вивчення тво-

рчих здібностей та особливості їх розвитку в молодшому підлітковому віці. Також уточнюється поняття «психологічний бар'єр» та показано його вплив на розвиток творчих здібностей молодших підлітків. Емпірично досліджено особливості розвитку структурних компонентів творчих здібностей і психологічних бар'єрів в розвитку творчих здібностей у молодших підлітків України та Китаю, а також проведено порівняльний аналіз особливостей впливу психологічних бар'єрів на розвиток творчих здібностей.

Ключові слова: творчі здібності, креативність, психічні стани, бар'єри, психологічні бар'єри, розвиток, молодший підлітковий вік.

Лю Янь. Сравнительный анализ развития творческих способностей и выраженности психологических барьеров у младших подростков Украины и Китая. Стаття посвящена изучению особенностей проявления психологических барьеров в развитии творческих способностей у младших подростков Украины и Китая. Рассматриваются современные подходы к изучению творческих способностей и особенности их развития в младшем подростковом возрасте. Уточняется понятие «психологический барьер» и показано его влияние на развитие творческих способностей у младших подростков. Эмпирически исследованы особенности развития структурных компонентов творческих способностей и психологических барьеров в развитии творческих способностей младших подростков Украины и Китая, а также проведен сравнительный анализ особенностей влияния психологических барьеров на развитие творческих способностей.

Ключевые слова: творческие способности, креативность, психические состояния, барьеры, психологические барьеры, развитие, младший подростковый возраст.

Вступ. Розвиток творчих здібностей особистості має значення для її самореалізації в різних сферах життя. Зокрема, в навчанні, професійній діяльності, міжособистісній взаємодії, особистісному зростанні, тощо. Творчі здібності можуть проявлятися вже у дошкільному віці людини. В повній мірі ці здібності заявляють про себе починаючи з юнацького віку. Проте, шкільні роки, в цілому, є важливими для розкриття творчих здібностей дитини та знаходження напрямку їх застосування. В цьому аспекті особливе місце належить молодшому підлітковому віку. Саме в цьому віці дитина вже засвоїла навчальну діяльність, у неї зросли мисленеві можливості, зокрема, абстрактне мислення. Водночас, психологічні проблеми пубертатного періоду ще не проявилися в повній мірі. Отже, в цьому віці створюються умови для адекватного сприйняття питань розвитку творчих здібностей особистості. В молодшому підлітковому віці, і навіть в молодшому шкільному віці можливий прояв спеціальних здібностей пов'язаних з творчістю, а саме лінгвістичних, художніх, музичних та інших здібностей. Розвиток та прояв творчих здібностей у школярів залежить як від задатків дитини так і від особливостей навчання та виховання дітей у навчальних закладах і родині. У зв'язку з цим, система навчання і виховання підростаючого покоління у різних країнах може спричинити певну специфіку прояву творчих здібностей у дітей. В нашому дослідженні ми провели порівняльний аналіз розвитку творчих здібностей молодших підлітків України та Китаю. У зв'язку з творчими здібностями в статті розглядаються психологічні бар'єри. Досліджується їх зв'язок з розвитком творчих здібностей молодших підлітків. Однією з внутрішніх умов цього розвитку є психічні стани особистості. Серед яких виокремлюються як сприятливі так і не сприятливі для розвитку творчих здібностей молодших

підлітків. До сприятливих відносяться: зацікавленість, натхнення, енергійність, тощо. До несприятливих – страх, апатія, невпевненість тощо. Зазвичай ці психічні стани базуються на відповідних рисах характеру та рівні розвитку знань, умінь та навичок дітей. Психологічні бар'єри як несприятливі психічні стани в розвитку творчих здібностей молодших підлітків суттєво ускладнюють цей процес. Вони перешкоджають дитині залучитися до творчої діяльності і в наслідок цього розвивати свої творчі здібності. Проблема психологічних бар'єрів, зокрема в творчій діяльності молодших підлітків вирішується в різних країнах, проте в цьому є певна специфіка в залежності від країни. Порівняння України і Китаю в контексті вирішення питання про психологічні бар'єри в розвитку творчих здібностей сприятиме обміну конструктивними засобами розвитку творчих здібностей молодших підлітків.

Формулювання цілей. Мета статті полягає в проведенні порівняльного аналізу рівнів розвитку творчих здібностей та вираженості психологічних бар'єрів у молодших підлітків української та китайської вибірок.

Завдання дослідження. 1. Узагальнити літературні дані стосовно природи творчих здібностей та психологічних бар'єрів особистості. 2. Емпірично з'ясувати рівень творчих здібностей та вираженості психологічних бар'єрів в розвитку цих здібностей у молодших підлітків України та Китаю.

Для досягнення мети нами були використані наступні емпіричні методи: спостереження, бесіда, аналіз продуктів діяльності та конкретні методики – методика П. Торренса, методика Г. Девіса, методика А. М. Прихожан, авторська анкета дослідження психологічних бар'єрів в розвитку творчих здібностей у молодших підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток творчих здібностей суттєво впливає на становлення особистості, зокрема, підвищуються її можливості до самоактуалізації. Особливо важливим є розвиток творчих здібностей для дітей, які тільки формуються як особистості. Передусім це стосується підліткового віку, коли спостерігається інтенсивне формування особистості яке, у своїх загальних рисах, завершується в юнацькому віці.

Підходи до вивчення творчих здібностей, розглядаються переважно як когнітивний феномен із застосуванням кількісних методів їх вимірювання (Дж. Гілфорд, Ф. Баррон, Д. Заррінгтон, М. Уаллах, П. Торренс, М. Холодна та інші). Творчі здібності – це здібність привносити щось нове у досвід, висувати оригінальні ідеї в умовах вирішення або окреслення нових проблем, усвідомлювати недоліки, суперечності, формувати гіпотези. При цьому критеріями творчого мислення є швидкість, оригінальність, гнучкість, усвідомленість, фантастичність, прагнення до інтелектуальної новизни та ін.

Творчі здібності особистості є фактором успіху у творчій діяльності. В свою чергу творча діяльність, за матеріалами досліджень Р. М. Грановської [3], Б. М. Кедрова [6] та ін., складається з творчого вираження, творчої позиції, творчої продукції.

У творчому вираженні людина відповідає на виклики оточення, прагнучі при цьому виразити свої погляди, мотиви й почуття у своїй повсякденній діяльності.

На основі аналізу праць вітчизняних та зарубіжних вчених (В. Андрєєв, А. Богоявленська, В. Дружинін, В. Моляко, Я. Пономарьов та інші) [2; 5; 8; 9] можна підкреслити, що прояв і становлення творчих здібностей є невіддільними від розвитку інших ознак особистості, серед яких дослідники виділяють: сміливість, незалежність суджень, схильність до заперечення звичного, оригінальність, розумову відкритість, чутливість до нового та незвичного, високу толерантність до невизначених ситуацій, ініціативність, інтенсивну пошукову мотивацію, схильність до самоактуалізації. У цьому контексті творчі здібності розглядаються як постійна і впевнена готовність особистості до самостійної пошукової діяльності, до прийняття самостійних рішень у невизначених чи складних ситуаціях, позитивна пізнавальна активність.

Під психологічним бар'єром дослідники, переважно, розуміють внутрішню перешкоду, що заважає людині успішно виконувати деяку дію [4]. Внутрішні перешкоди спостерігаються у різних видах діяльності особистості, особливо у екстремальних видах, відповідальних ситуаціях та спілкуванні.

Психологічні бар'єри особистості виражаються в її недостатній зацікавленості, несприятливих для діяльності емоційних станах, переживаннях пов'язаних з сумнівами, браком потрібної інформації, неспроможністю вольової саморегуляції поведінки тощо [7].

В нашому дослідженні при визначенні поняття «психологічний бар'єр» дотримувалися позиції А.В. Массанова [7], яка полягає в тому, що психологічний бар'єр це психічний стан особистості, який перешкоджає здійсненню її наміру. За своєю природою психологічний бар'єр – вольовий, напружений, мотиваційно-орієнтований психічний стан спричинений тим, що мотив бажаної дії є пасивним, водночас, емоційні переживання, раціональні доводи, вольові зусилля не в змозі через механізм вироблення сприятливого передбачення, щодо виконання дії, перетворити мотив на дієвий. Безпосередньою причиною виникнення психологічного бар'єру є несприятливе передбачення особистості щодо процесу або результату виконання бажаної дії [7].

Внутрішніми умовами прояву творчих здібностей дитини є – достатній рівень цих здібностей в інтелектуальному і характерологічному планах; адекватна чи дещо завищена самооцінка. Позитивна внутрішня позиція до себе та оточуючих; оптимальний рівень особистісної тривожності; емоційна стійкість; товариськість; відсутність невротичних тенденцій в поведінці.

Вдосконалення особистості в молодшому підлітковому віці відбувається під час вирішення таких завдань як духовне зростання, досягнення успіху в навчальній діяльності, налагодження спілкування з оточуючими та ін. Однією з важливих умов вдосконалення особистості в цей період є її залучення до творчої діяльності. Проте розвиток творчої діяльності стикається з проблемою подолання відповідних психологічних бар'єрів. Тому доцільно розробити засоби психолого-педагогічного супроводу, що дозво-

ляють попереджати й усувати небажані психологічні бар'єри в творчій діяльності особистості.

Проведено емпіричне дослідження творчих здібностей та вираженості психологічних бар'єрів в розвитку у молодших підлітків України та Китаю. Одержані результати за означеними вище методиками у досліджуваних української вибірки дозволили виявити, що серед молодших підлітків 10-12 років переважає низький та нижче середнього рівень розвитку креативності як якості особистості. Так, серед 10-річних досліджуваних низький рівень розвитку креативності виявлено у 66%, середній рівень – у 34% досліджуваних; серед 11-річних молодших підлітків 64% мають низький рівень розвитку, у 36% досліджуваних – середній рівень розвитку, високий рівень розвитку креативності як якості особистості не виявлено; серед молодших підлітків 12 років розподіл рівнів розвитку креативності наступний: низький рівень виявлено у 52% досліджуваних, середній рівень розвитку мають 40% досліджуваних, високий рівень розвитку мають 8% досліджуваних. Також доведено, що рівень розвитку креативності зростає протягом досліджуваного віку, що підтверджено наявністю статистично значущих відмінностей (при $p < 0,05$). Це можна пояснити особливостями розвитку особистості саме в кризовий період, який характеризується активним розвитком самооцінки. Вивчено розподіл структурних компонентів креативності у молодших підлітків української вибірки та з'ясовано, що у 10-12-річних досліджуваних найбільш вираженим є показник продуктивності (10 років $X_{cp}=0,57$, 11 років $X_{cp}=0,65$, 12 років $X_{cp}=0,81$), другим за результатами виступає конструктивна активність (10 років $X_{cp}=1,65$, 11 років $X_{cp}=1,98$, 12 років $X_{cp}=2,0$), третім – є вербальна оригінальність (10 років $X_{cp}=1,02$, 11 років $X_{cp}=1,47$, 12 років $X_{cp}=1,48$), четвертим – візуальна оригінальність (10 років $X_{cp}=0,73$, 11 років $X_{cp}=0,76$, 12 років $X_{cp}=0,86$), найнижчі оцінки виявлені за показником категоріальної гнучкості (10 років $X_{cp}=0,40$, 11 років $X_{cp}=0,35$, 12 років $X_{cp}=0,35$).

Вивчення особливостей розвитку творчих здібностей у молодших підлітків китайської вибірки дозволило встановити, що у досліджуваних 10-12 років переважає середній рівень розвитку креативності як якості особистості. Детальний аналіз результатів свідчить, що серед 10-річних досліджуваних 8% мають низький рівень розвитку креативності, 76% досліджуваних мають середній рівень, у 16% переважає високий рівень; серед 11-річних досліджуваних низький рівень виявлено у 10%, середній рівень – у 82% досліджуваних, у 8% досліджуваних високий рівень означеного показника; серед 12-річних підлітків 10% мають низький рівень за даним показником, 70% досліджуваних мають середній рівень, а 20% досліджуваних – високий рівень. Також виявлено, що протягом досліджуваного віку у молодших підлітків китайської вибірки відбувається розвиток креативності як якості особистості (при $p < 0,05$). Досліджено особливості розвитку структурних компонентів креативності у молодших підлітків 10-12 років китайської вибірки. Високі оцінки виявлені за показниками конструктивної активності ($X_{cp}=1,5$, $X_{cp}=1,6$, $X_{cp}=1,8$) та вербальної оригінальності ($X_{cp}=1,30$, $X_{cp}=1,36$, $X_{cp}=1,42$), другими

за результатами виявилися показники продуктивності ($X_{cp}=0,52$, $X_{cp}=0,56$, $X_{cp}=0,65$) та візуальної оригінальності ($X_{cp}=0,79$, $X_{cp}=0,82$, $X_{cp}=0,89$), на останньому місці знаходиться показник категоріальної гнучкості ($X_{cp}=0,60$, $X_{cp}=0,62$, $X_{cp}=0,65$). Такий розподіл показників в роботах досліджуваних можна пояснити особливостями розвитку мисленнєвої сфери та системою навчання в школі саме в Китаї.

Порівняльний аналіз особливостей розвитку творчих здібностей у молодших підлітків української та китайської вибірок (див.табл.1) встановив, що рівень розвитку креативності як якості особистості вище у представників китайської вибірки в порівнянні з представниками української вибірки, що підтверджується наявністю статистично значущих відмінностей в оцінках за показником у досліджуваних китайської та української груп 10, 11, 12 років ($U=997$, $U=956$, $U=923$ при $p<0,05$). Також виявлені різниці в рівнях розвитку структурних компонентів креативності у досліджуваних обох груп. У молодших підлітків 10-12 років української вибірки вище рівень розвитку таких структурних компонентів креативності як продуктивність, конструктивна активність та вербальна оригінальність ($U=967$, $U=1001$, $U=937$, при $p<0,05$) в порівнянні з результатами у досліджуваних китайської вибірки. Проте, у досліджуваних китайської вибірки 10-12 років рівень розвитку таких структурних компонентів як візуальна оригінальність та категоріальна гнучкість вище ($U=1028$, $U=942$, при $p<0,05$). Такі різниці в рівні розвитку структурних компонентів обумовлені, в першу чергу, шкільною системою навчання. Адже, як зазначає Юн Чжао, в сучасній китайській школі практично не приділяється увага розвитку оригінальності мислення та творчості, а базується вона на страху та зубрінні матеріалу, не передбачає індивідуального підходу та система атестації оцінює лише когнітивні навички.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз результатів дослідження розвитку творчих здібностей у молодших підлітків української та китайської вибірок (за методиками П. Торренса та Г. Девіса)

Показники	Групи досліджуваних								
	10 років			11 років			12 років		
	У.В.	К.В.	U	У.В.	К.В.	U	У.В.	К.В.	U
Продуктивність	0,57	0,52	890	0,65	0,56	967*	0,71	0,65	814
Конструктивна активність	1,65	1,5	1001	1,87	1,6	1002	2,0	1,8	902
Категоріальна гнучкість	0,45	0,6	805	0,35	0,62	937*	0,35	0,65	942*
Візуальна оригінальність	0,71	0,79	1028*	0,76	0,82	997*	0,86	0,89	1004*
Вербальна оригінальність	1,02	1,30	1036*	1,47	1,36	938*	1,48	1,42	822
Креативність	10,52	11,72	997*	10,6	11,46	956*	11,2	12,12	923*

Вивчено особливості прояву психологічних бар'єрів у молодших підлітків української та китайської вибірок. Одержані результати у молодших підлітків 10-12 років української вибірки свідчать, що у 21% досліджуваних наявні психологічні бар'єри в розвитку творчих здібностей. Найбільш вираженими є невпевненість у собі, не зацікавленість, страх зробити помилку, небажання ризикувати. Отже, розвитку творчих здібностей у досліджуваних української вибірки заважають психологічні бар'єри які базуються на особистісних факторах. Вивчено рівень тривожності у молодших підлітків української вибірки. Саме тривожність є одним з суттєвих чинників виникнення різного роду психологічних бар'єрів. Так, у досліджуваних 10-12 років більш високі оцінки отримала шкала самооціночної тривожності ($X_{cp}=5,04$, $X_{cp}=5,52$, $X_{cp}=4,56$), але у досліджуваних 10 та 11 років другою за значимістю виступає міжособистісна тривожність ($X_{cp}=4,84$, $X_{cp}=5,51$), а третьою є шкільна тривожність ($X_{cp}=4,12$ $X_{cp}=4,84$). У підлітків 12 років дещо інший розподіл результатів: на другому місці шкільна тривожність ($X_{cp}=4,56$), а на найнижчі оцінки виявлені за показником міжособистісної тривожності ($X_{cp}=3,6$). Доведено, що протягом досліджуваного віку відбувається зниження рівня міжособистісної тривожності та загальної тривожності, що підтверджується статистично значущими відмінностями (при $p<0,05$).

Психологічні бар'єри в розвитку творчих здібностей у молодших підлітків китайської вибірки пов'язані з тим, що вони не хочуть нікуди ходити, хочуть лише навчатися (30%), вважають, що у школі більш цікаво і лише в школі можна навчатися і непотрібно відвідувати ходити на гуртки (20%), у інших місцях крім школи діти відчують загрозу тому і не ходять на гуртки (25%), у школі є багато друзів (20%), є страх втратити друзів. Нами також досліджено рівень прояву тривожності та виявлено, що у молодших підлітків 10-12 років китайської вибірки у віці 10 та 11 років найбільш вираженою є міжособистісна тривожність, а у 12-річних досліджуваних найбільш вираженою є самооціночна тривожність. Проте, для молодших підлітків 11 та 12 років найменш вираженою є шкільна тривожність, а для 10-річних досліджуваних – самооціночна тривожність. Як пояснюють науковці (за У Цзін), це пов'язано з особливостями соціальної ситуації розвитку китайських молодших підлітків, а саме соціально-економічними та психологічними причинами.

Порівняльний аналіз вираженості психологічних бар'єрів в розвитку творчих здібностей молодших підлітків української та китайської вибірок дозволив виявити, що найбільш вираженими бар'єрами у молодших підлітків української вибірки є невпевненість у собі, не цікавість, страх зробити помилку, небажання ризикувати, а у молодших підлітків китайської вибірки найбільш вираженими є не зацікавленість, страх виявитися неуспішним у шкільному навчанні, небажання ризикувати, страх втратити друзів. Але ми можемо спостерігати, що в обох вибірках є однакові бар'єри, що пов'язано з особливостями розвитку дітей цього віку та провідної діяльності молодшого підліткового віку.

Таблиця 2

Порівняльний аналіз результатів вивчення рівня тривожності у молодших підлітків української та китайської вибірок (за методикою А. М. Прихожан)

Групи досліджуваних	Шкільна тривожність			Самооціночна тривожність			Міжособистісна тривожність			Загальна тривожність		
	УВ	КВ	U	УВ	КВ	U	УВ	КВ	U	УВ	КВ	U
10 років	4,12	6,1	993*	5,04	5,7	756	4,84	6,3	1089*	4,8	6,0	765
11 років	4,84	5,5	1201*	5,52	5,8	810	5,51	6,1	1125*	5,68	5,8	901
12 років	4,56	5,4	1095*	4,56	6,2	853	3,6	5,8	1020*	3,64	5,8	807

За даними таблиці 2 ми можемо спостерігати, що існують значні різниці в прояві тривожності у представників української та китайської вибірок. А саме, у молодших підлітків української вибірки найбільш вираженою є самооціночна тривожність, а найменш вираженою – міжособистісна тривожність. У молодших підлітків китайської вибірки навпаки, найбільш вираженою є міжособистісна тривожність, а найменш вираженою – самооціночна тривожність. Також, виявлено статистично значущі відмінності в роботах досліджуваних китайської та української груп в оцінках за показниками міжособистісної тривожності ($U=1089$, $U=1125$, $U=1020$, при $p<0,05$), шкільної тривожності ($U=993$, $U=1201$, $U=1095$ при $p<0,05$). Це свідчить про те, що рівень міжособистісної та шкільної тривожності вище у досліджуваних китайської вибірки в порівнянні з українською вибіркою. Це можна пояснити особливостями шкільного навчання в країнах. Китайські діти навчаються більше 10 годин на день і мало часу мають на спілкування з однолітками, що призводить до непорозумінь між ними.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Проведене теоретико-емпіричне дослідження психологічних бар'єрів в розвитку творчих здібностей у молодших підлітків України та Китаю дало змогу зробити висновки, що означена проблема є актуальною на сьогоднішній день та заслуговує особливої уваги. Встановлено, що рівень розвитку креативності як якості особистості має низький та нижче середнього рівень у молодших підлітків української вибірки, проте у молодших підлітків китайської вибірки виявлено середній рівень її розвитку. З'ясовано, що рівень прояву психологічних бар'єрів вище у молодших підлітків української вибірки в порівнянні з молодшими підлітками китайської вибірки. Встановлені різниці в прояві психологічних бар'єрів у досліджуваних: у досліджуваних української вибірки найбільш вираженими є невпевненість у собі, посилення на обмежені можливості, не зацікавленість, страх зробити помилку, небажання ризикувати. У досліджуваних китайської вибірки – не зацікавленість, страх перед тим, щоб бути невстигаючим у школі, небажання ризикувати, страх втратити друзів.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні шляхів подолання небажаних психологічних бар'єрів в розвитку творчих здібностей дітей підліткового віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань, 1988. – 228 с.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Д. Б. Богоявленская. – М. : ИЦ «Академия», 2002. – 320 с.
3. Грановская Р. М. Творчество и преодоление стереотипов / Р. М. Грановская, Ю. С. Крижановская. – СПб. : ОМС, 1994. – 192 с.
4. Гужва Д. В. Теоретико-методологічні дослідження психологічних бар'єрів у закордонній та вітчизняній науці / Д. В. Гужва // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2011. – Вип.9. – С. 59-70.
5. Дружинин В. Н. Психология творчества / В. Н. Дружинин // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, №5. – С. 101-109.
6. Кедров Б.М. Творчество в науке и технике / Б. М. Кедров. – М.: Мол. гвардия, 1987. – 192 с.
7. Массанов А. В. Связь творческого потенциала и психологических барьеров личности / А. В. Массанов // Наука і освіта. – 2007. – № 4–5. – С. 108–112.
8. Моляко В. О. Творча діяльність в ускладнених умовах : Наук.-метод. посібник / АПН України; Інститут психології ім. Г. С. Костюка / В. О. Моляко, Н. А. Ваганова, Ю. А. Гулько, [та ін.] ; за заг. ред. В. О. Моляко. – К., 2007. – 308 с.
9. Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д. В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 624 с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Andreev, V.I. (1988). Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoj lichnosti [Dialectics of education and self-education of a creative person]. Kazan' [in Russian].
2. Bogojavlenskaja, D. B. (2002). Psihologija tvorcheskih sposobnostej [Psychology of Creativity]. M. : IC «Akademija» [in Russian].
3. Granovskaja, R. M. & Krizhanovskaja Ju. S. (1994). Tvorchestvo i preodolenie stereotipov [Creativity and overcoming stereotypes]. SPb. : OMS [in Russian].
4. Huzhva, D. V. (2011). Teoretyko-metodolohichni doslidzhennia psykholohichnykh barrieriv u zakordonnii ta vitchyzniani nautsi [Theoretical studies of psychological barriers in foreign and domestic science]. Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii – Problems of extreme and crisis psychology, 9, 59-70 [in Ukrainian].
5. Druzhinin, V. N. (2005). Psihologija tvorchestva [Psychology of creativity]. Psihologicheskij zhurnal – Psychological journal, T. 26, 5, 101-109 [in Russian].
6. Kedrov, B. M. (1987). Tvorchestvo v nauke i tehnikе [Creativity in science and technology]. M.: Mol. gvardija [in Russian].
7. Massanov, A. V. (2007). Svjaz' tvorcheskogo potentsiala i psihologicheskikh bar'erov lichnosti [The relationship of creativity and psychological barriers of personality]. Nauka i osvita – Science and education, 4–5, 108–112 [in Russian].
8. Moliako, V. O., Vahanova N. A., & Hulko Yu. A. et al (2007). Tvorcha diialnist v uskladnennykh umovakh [Creative work in difficult conditions]. K. [in Ukrainian].
9. Ushakov, D. V. (Eds.) (2006). Psihologija tvorchestva: shkola Ja.A. Ponomareva [Psychology of creativity: the school of Ya.A. Ponomareva]. M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN».

Liu Yan. Comparative analysis of the development of creative abilities and manifestation of psychological barriers in younger teenagers of Ukraine and China. This article deals with developmental characteristics of creative abilities and psychological barriers in their development among Ukraine and China younger teenagers. Modern education approaches to creativity and psychological barriers in their development of younger teenagers are analyzed in the article. Definitions of “barrier”, “psychological barrier” and their link to creative abilities developmental characteristics of younger teenagers are submitted. By a psychological barrier

should be implied a person's mental state that hinders the intentions fulfillment. Developmental characteristics of creative abilities structural components and psychological barriers of creative abilities development among Ukraine and China younger teenagers were empirically investigated. A higher level of creativity development such as attributes of an individual, and also creativity structural components such as visual originality and categorical flexibility of younger teenagers from the Chinese selection were identified relative to the younger teenagers from the Ukrainian selection. It was established that an accentuation of psychological barriers of younger teenagers from the Ukrainian selection is higher in comparison with representatives from the Chinese selection. Among the main psychological barriers in creative abilities development of the Ukrainian selection subjects are self-doubt, as an indication of their own limited capabilities, lack of interest, fear of making a mistake, unwillingness to take risks. The Chinese selection subjects have a fear of being underperforming at school and losing friends, they also are reluctant to take risks.

Keywords: creative abilities, creativity, mental states, barriers, psychological barriers, development, younger teenagers.

Отримано 22.10.2019

УДК 159.92

Мазяр Олег Васильович

КОНТРАПУНКТНИЙ ДИСОНАНС ОСОБИСТОСТІ

Мазяр О. В. Конtrapунктний дисонанс особистості. У статті окреслено загальний механізм психодинаміки особистості та умови виникнення проблематики невротичного спектру. Визначена основна форма психічного контрапункту особистості, характер його порушення й у зв'язку з цим зроблено припущення щодо причини деструктивних процесів емоційної та когнітивної сфер. Зокрема, обґрунтовується положення, що психічний контрапункт оформлюється як боротьба та єдність першої і другої сигнальної систем, біологічних імпульсів та соціальних норм поведінки. Разом із тим, психічна одиниця являє собою бінарне утворення нетотожних елементів. Це створює підстави стверджувати, що психічний розвиток людини обумовлений подвійною суперечністю інтрапсихічного та інтерпсихічного змісту.

Ключові слова: психічний контрапункт, психодинаміка, рефлекс, творчість, знак, амбівалентність.

Мазяр О. В. Конtrapунктний диссонанс личности. В статье обозначены общий механизм психодинамики личности и условия возникновения проблематики невротического спектра. Определена основная форма психического контрапункта личности, характер его нарушения и в связи с этим сделано предположение о причинах деструктивных процессов эмоциональной и когнитивной сфер. В частности, обосновывается положение, что психическое контрапункт оформляется как борьба и единство первой и второй сигнальной систем, биологических импульсов и социальных норм поведения. Вместе с тем, психическая единица представляет собой бинарное образования нетождественных элементов. Это создает основания утверждать, что психическое развитие человека обусловлено двойным противоречием интрапсихического и интерпсихического содержания.

Ключевые слова: психический контрапункт, психодинамика, рефлекс, творчество, знак, амбивалентность.

Постановка проблеми та вихідні передумови. Проблема особистості є центральною у психологічній науці. Її кінцева мета – забезпечити моніто-

ринг особистісного розвитку. Однак спроби збудувати метатеорію особистості [17] здебільшого призводять до примноження концептуальних гіпотез. Найслабше місце таких теоретичних побудов полягає у неможливості здолати лінійний детермінізм психічного розвитку та формальність опису особистості. Це не дозволяє перейти від етапу класифікації особистості до її типології [1], яка розкриває специфіку зв'язку індивідуальності та диспозиційності суб'єкта. Проблема є похідною від плюралізму уявлень про вихідну психічну одиницю [21], на основі якої можна будувати структуру особистості. Також вона пов'язана з відсутністю чіткого теоретичного уявлення про реальний механізм психодинаміки [2], який у ліпшому випадку розуміється науковцями як механічне поєднання (взаємодія) окремих підструктур та елементів особистості [18]. Психологічній науці бракує «магніту», який призводить до взаємного притягування психічних елементів та підструктур у нові формальні утворення.

За такої ситуації більшість психологічних проблем не отримують адекватного вирішення. Зокрема, сумнівним лишається питання валідності особистісних опитувальників [20], вивчення психічних феноменів, які виходять за межі компетентності природничо-наукової парадигми дослідження (творчість, інтуїція, емпатія тощо) і вимагають якісно іншого підходу до психологічного аналізу – гуманітарного [3], [7], [23]. Втім, гуманітарна парадигма так само не забезпечує достатнього наукового рівня сформульованим висновкам. Їй істотно бракує строгості дослідницької процедури, дарма що більшість методик стандартизовані, верифікації власних положень, адекватних методів діагностики.

Невирішеність питання психодинаміки особистості назагал потужно гальмує розвиток психологічної науки. Позаяк очевидно, що рефлекторний принцип психічної діяльності, лабораторно встановлений у дослідженнях тварин, не може повною мірою екстраполюватися на поведінку людини, а подекуди перешкоджає її адекватному дослідженню [12]. Очевидно, що поведінка людини виведена з-під дії фатального впливу біологічних потреб, а відтак вимагає відповіді на питання про реальні рушії психічної діяльності. Зокрема, невирішеною лишається психофізична проблема, яка інтегрує питання генезису, структури і динаміки особистості. Тож окреслимо контури науково-психологічного підходу, який дозволить цілісно й системно аналізувати особистість з урахуванням її психофізіологічних та соціально-психологічних аспектів розвитку. Зокрема, визначимо сутність психічного контрапункту особистості, умов його консонансу і дисонансу, які об'єктивуються у процесах самоактуалізації, конгруентності, повноти буття та різноманітності психічних розладів.

Формулювання цілей. Основною метою статті є показ загального механізму психодинаміки особистості й умов виникнення проблем невротичного спектру. Завдання дослідження спрямовані на з'ясування характеру порушення психічного контрапункту, встановлення основної причини деструктивних процесів емоційної та когнітивної сфер особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психодинаміка особистості – серцевина всієї психологічної проблематики, її альфа й омега. Будь-яка психологічна проблема – це певний момент психодинаміки, який з певних причин втрачає або не набуває достатньої функціональності, що зумовлює неефективність життєдіяльності індивіда, а відтак потребує корекції, навчання, супроводу. Психодинаміка особистості визначається комплексом чинників, які вступають у складну нелінійну взаємодію, утворюючи своєрідний фізіологічно-соціальний ансамбль та поліфонію, яка, втім, може порушуватися і зумовлювати нервово-психічні відхилення.

Психологія зробила значний крок вперед від уявлення про психодинаміку як «потік свідомості» [10] до встановлення «багато-багатозначних зв'язків» психічних елементів [16]. Однак загальні принципи таких зв'язків, їхня кардинальна відмінність від тваринного «еквіваленту» лишається не до кінця з'ясованою. Поготів учені здебільшого обирають таку дослідницьку стратегію, у відповідності з якою значні зусилля докладаються для того, щоби цю відстань, якщо не повністю нівелювати і звести до кількісних відмінностей, то суттєво скоротити для можливості здійснення еволюційного стрибка людини. Така дослідницька стратегія адекватна розвитку науки, однак стає небезпечною, коли перетворюється на «прокрустове ложе» для наукових висновків, які є виявом антропоморфізму. Тоді факти оцінюються під таким кутом, який дозволяє не помічати фундаментальні відмінності між психічною діяльністю людини і тварини.

Людина є унікальною істотою, яка вирізняється виробленням і поєднанням у процесі психічної саморегуляції першої і другої сигнальної системи. При цьому друга сигнальна система домінантна і спрямована на контроль першої. Разом із тим, перша сигнальна система транслює життєво необхідні біологічні потреби індивіда, які частково допускаються до задоволення, а відтак суб'єкт змушений йти на компроміси. Узгодження антитетичних сигнальних систем не тільки ускладнює поведінку людини, але й породжує психічні розлади, які у тваринному світі відсутні.

Перша і друга сигнальна системи утворюють своєрідний психічний контрапункт, який інтегрує біологічні імпульси та соціальні установки. Вказаний контрапункт являє собою консонанс [9], коли обидві партії голосів – біологічних і соціальних – доповнюють один одного, створюють прецедент для конгруентності та самоактуалізації особистості. Але цей механізм настільки сензитивний для генетичних програм і соціальних впливів, що повсякчас існує ймовірність того, що один із «голосів» набуває домінантності, акцентуваності, тоді як інший стає латентним, маргінальним, зредукованим. Домінантний чинник стає системоутворювальним у розвитку особистості на кшталт фройдівського пансексуалізму. Це призводить до контрапунктного дисонансу – однобічності психічного розвитку і неможливості досягнення повноти власного буття, що в аналітичній психології інтегрується в архетипі Самості [22].

Цінність дослідження утворення контрапунктного дисонансу особистості полягає у тому, що він дає змогу прийти до розуміння суті психічного

консонансу. Програма дослідження буде успішною у випадку розкриття природи психічної одиниці, яка є тією клітиною, що під впливом генетичних програм або/і соціальних обставин може набувати патологічної трансформації, метастазувати і зумовлювати дисонанс всієї системи психічної саморегуляції. Саме це питання складає суть відкритої кризи у психології: вона повинна давати старт теоретичним дослідженням. Здебільшого її уявляли як унітарні елементи (відчуття, уявлення) і потім намагалися встановити правила їхнього поєднання.

На підставі висновків А. Валлона та Б.Ф. Поршнева можна припустити, що структурна будова цієї одиниці бінарна [5], або дипластична [19]. Це той еволюційний продукт, який лежить в основі всіх відмінностей психічної саморегуляції людини і який не зауважується на сучасному етапі розвитку психологічної науки.

Фізіологічною основою формування бінарності (дипластії) може бути процес парабіозу нервово-психічної реакції, коли відбувається зіткнення двох вогнищ збудження, які не можуть загальмуватися [6], а на ультрапарадоксальній стадії зазнають подвійної інверсії [15]. Така реакція на елементарному рівні сполучає нетотожні імпульси, які не мають однозначної розрядки. Цей процес створює об'єктивне підґрунтя для виникнення процесу рефлексії, коли суб'єкт змушений зіставляти власний емоційний стан на різних етапах переживання, оскільки той набуває змістовних змін у ході приєднання раніше загальмованих нервово-психічних реакцій.

Таким чином, фіксуємо, що на психофізіологічному рівні виникають підстави для з'яви психічного контрапункту, коли одні реакції виступають проти інших, але, разом із тим, не витісняють (не гальмують) одна одну, як це відбувається у тварин при формуванні рефлексів. Оскільки відсутня завершеність рефлекторної реакції, нервово-психічна реакція людини відкрита для подальшого формування, що набуває інверсійного характеру. До неї можуть додаватися інші реакції, які ускладнюють бінарне емоційне ядро і неминуче індивідуалізують його. Визначити зміст такої реакції подекуди складно навіть після потужної аналітичної роботи. Лише зрідка в межах психотерапевтичного процесу вдається дістатися до бінарного ядра, яке є вихідним для певного комплексу (наприклад, у психологічній травмі).

Звертаємо увагу, що будь-яка нервово-психічна реакція унікальна за змістом. Тому варіативність людської поведінки настільки широка, що це не тільки звільняє її від фаталізму рефлекторного реагування, а й робить індивіда неповторним у людській популяції. Принцип неповторності діє навіть щодо себе самого. Самоповторення вимагає значних зусиль та навичок, по суті цілеспрямованого формування відповідних умовних рефлексів, позбавлених рефлексії. Відтак психології варто зацікавитися не тільки фактом творчості людини (у широкому її значенні), а насамперед встановленням причин, які призводять до труднощів самоповторення. Безумовно, суб'єкту притаманний відносно усталений набір стратегій і тактик діяльності, але їхня варіативність настільки потужна, що між ними марно шукати кореляцію. В.О. Моляко, з-

поміж решти, виділяє універсальну стратегію діяльності, яка є комбінацією інших стратегій [11]. На нашу думку, діяльності притаманний стратегіальний синтез, дарма що представлений різними пропорціями стратегій і тактик. Головна його властивість – неповторюваність.

Бінарна емоція обумовлює когнітивний рівень саморегуляції. Це стає підставою для виникнення другої сигнальної системи, яка в своїй сутності антирефлекторна. Втім, це не означає, що рефлекс зникає з психічної діяльності людини на нижчих, здебільшого неусвідомлюваних щаблях саморегуляції. Рефлекторний принцип реагування зазнає потужної трансформації з боку інтеріоризованих соціальних програм поведінки, які закріплюються завдяки мовленнєвій комунікації. Так виникає проблема знакової комунікації [8], яка зовсім витісняє сигнальну, представлену у тваринному світі.

Попередньо проведена розвідка дозволяє припустити, що знак як когнітивна одиниця людської психіки повинна мати ту саму бінарну структуру, що й емоційна реакція. Це її закономірне продовження, яке об'єктивоване здатністю абстрагуватися від конкретної ситуації і вмінням звертатися до власного досвіду. У такому випадку суть досвіду – це сформована знакова система, яка являє собою мережу взаємопов'язаних елементів, які одночасно належать різним знакам.

Якщо резюмувати наші попередні публікації [13], [14], то можна констатувати, що мислення людини формується не за типом рефлекторного впізнання об'єктів, як у тварин, а за типом асоціативного зв'язку нетотожних психічних елементів, коли один усвідомлюється і стає домінантним, а інший залишається неусвідомлюваним і субдомінантним. Внутрішня опозиція змушує суб'єкта осмислювати одні елементи (домінантні) не як інші (субдомінантні), а значить одні знаки не як інші знаки. Елементи знаків багаторазово пов'язані між собою, що створює розгалужену когнітивну систему, де один знак не може мислитися без залучення іншого (інших). Мислення у такому розумінні – це встановлення домінантного елементу окремих знаків у знаковому потоці. Помислити означає диференціювати елементи окремих знаків, поєднати їх новими зв'язками, щоби розкрити значення певних явищ шляхом встановлення змісту окремих домінантних і навіть субдомінантних елементів. Ці зв'язки суть синонімічні та антонімічні відношення.

Психічний контрапункт на когнітивному рівні – це знак проти знаку, домінантний елемент проти субдомінантного, які одночасно виступають проти такої ж пари елементів іншого знаку. При цьому мета когнітивної діяльності полягає не в тому, щоби роз'єднати елементарні зв'язки бінарних за структурою знаків, а підготувати матеріал для утворення нових бінарних знаків, які виникають на матеріалі їхньої диференціації. Аналіз є необхідним інструментом утворення синтетичних продуктів. Відтак досягнення контрапунктного консонансу стає не завжди можливим, позаяк аналіз не завжди відбувається психологічно правильно. Звідси, до речі, положення психоаналізу про те, що людина страждає не від витіснення як такого, а від невдалого витіснення [4], тобто від неповної диференціації знаків. Тоді відбувається усві-

домлення абсурдності зв'язку елементів, що стає для суб'єкта джерелом невротичного розладу. Відтак контрапунктний дисонанс є необхідною умовою для особистісних змін, однак не достатньою. Достатня умова у цьому випадку – це здатність синтезувати тимчасово вільні від зв'язку знакові елементи у нові знаки, які дозволяють більш адекватно відобразити об'єктивну дійсність. Недосягнення достатньої умови призводить до фіксації невротичних розладів.

Висновки дослідження. Контрапунктний дисонанс особистості є результатом неузгодженості у діяльності першої у другій сигнальних систем, яка об'єктивується у нездатності загальмовувати бінарні емоційні стани. Це призводить до формування емоційної амбівалентності, якою пронизана вся система відношення людини. Це, в свою чергу, позначається на труднощах здійснення диференціації окремих знаків, які так само мають бінарну структуру. Суб'єкт починає усвідомлювати абсурдний зв'язок їхніх елементів, що може запускати відповідні психічні розлади.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абульханова-Славская К. А.* О путях построения типологии личности // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4. – № 1. – С. 14-29.
2. *Анцыферова Л. И.* Личность в динамике: некоторые итоги расследования // Психологический журнал. – 1992. – № 5. – Т. 13. – С. 12-25.
3. *Бермус А. Г.* Естественнаучная парадигма в психологии: выбор ориентиров // Вопросы психологии. – 1998. – № 4. – С. 79-83.
4. *Брилл А.* Лекции по психоаналитической психиатрии / Пер. с англ. – Екатеринбург: «Деловая книга», 1998. – 336 с.
5. *Валлон А.* От действия к мысли: очерк сравнительной психологии / Пер. с фр.; общ. ред., вст. ст. А.Н. Леонтьев. – М.: Издательство иностранной литературы, 1956. – 240 с.
6. *Введенский Н. Е.* Избранные сочинения по физиологии. В 2 ч. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – Ч. 1. – 506 с.
7. *Воробьева Л. И.* Гуманитарная психология: предмет и задачи // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 19-30.
8. *Выготский Л. С.* Мышление и речь. Психологические исследования. – М.; Л.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. – 323 с.
9. *Гальперин С. И.* Физиологические особенности детей. – М.: Издательство «Просвещение», 1965. – 244 с.
10. *Джеймс В.* Научные основы психологии / Пер. под редакцией Л. Е. Оболенского. С.-Петербург: «С.-Петербургская Электротпечатная», 1902.
11. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
12. *Кочубей Б. И.* О месте учения И. П. Павлова в современной психологии (ответ на письмо Н. И. Чуприковой) // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 96-99.
13. *Мазяр О. В.* Знак у сигнальній системі людини // Теорія і практика сучасної психології. – 2018. – № 5. – С. 22-26.
14. *Мазяр О. В.* Мислення: між інсайтом і дезабсурдизацією // Теорія і практика сучасної психології. – 2018. – № 6. – С. 17-21.
15. *Мазяр О. В.* Психофізіологічний механізм формування невротичного розладу // Врачебное дело. – 2017. – № 7. – С. 110-116.
16. *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
17. *Петровский А. В.* Возможности и пути построения общепсихологической теории личности // Вопросы психологии. – 1987. – № 4. – С. 30-44.
18. *Платонов К. К.* Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 255 с.

19. Поринев Б. Ф. О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии). – М.: «Мысль», 1974. – 487 с.
20. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии. – М.: Аспект-Пресс, 1999. – 429 с.
21. Ткаченко А. Н. Проблема исходной единицы анализа психического в истории советской психологии (1920-1940 гг.) // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 155-159.
22. Юнг К. Г. Избранное / Пер. с нем. – Мн.: ООО «Попурри», 1998. – 448 с.
23. Юревич А. В. Системный кризис психологии // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 3-11.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Abul'khanova-Slavskaya K. A. O putyakh postroyeniya tipologii lichnosti // Psikhologicheskiy zhurnal. – 1983. – Т. 4. – № 1. – С. 14-29.
2. Antsyferova L. I. Lichnost' v dinamike: nekotoryye itogi rassledovaniya // Psikhologicheskiy zhurnal. – 1992. – № 5. – Т. 13. – С. 12-25.
3. Bermus A. G. Yestestvennonauchnaya paradigma v psikhologii: vybor oriyentirov // Voprosy psikhologii. – 1998. – № 4. – С. 79-83.
4. Brill A. Lektsii po psikhoanaliticheskoy psikhiiatrii / per. s angl. – Yekaterinburg: «Delovaya kniga», 1998. – 336 s.
5. Vallon A. Ot deystviya k mysli: ocherk sravnitel'noy psikhologii / Per. s fr.; obshch. red., vst. st. A.N. Leont'yev. – М.: Izdatel'stvo inostrannoy literatury, 1956. – 240 s.
6. Vvedenskiy N. Ye. Izbrannyye sochineniya po fiziologii. V 2 ch. – М.: Izdatel'stvo Yurayt, 2017. – CH. 1. – 506 s.
7. Vorob'yeva L. I. Gumanitarnaya psikhologiya: predmet i zadachi // Voprosy psikhologii. – 1995. – № 2. – С. 19-30.
8. Vygotskiy L. S. Myshleniye i rech'. Psikhologicheskiye issledovaniya. – М.; L.: Gosudarstvennoye sotsial'no-ekonomicheskoye izdatel'stvo, 1934. – 323 s.
9. Gal'perin S. I. Fiziologicheskiye osobennosti detey. – М.: Izdatel'stvo «Prosveshcheniye», 1965. – 244 s.
10. Dzheymys V. Nauchnyye osnovy psikhologii / Per. pod redaktsiyey L. Ye. Obolenskogo. S.-Peterburg: «S.-Peterburgskaya Elektropechatnaya», 1902.
11. Zdibnosti, tvorchist', obdarovanist': teoriya, metodyka, rezul'taty doslidzhen' / za red. V. O. Molyako, O. L. Muzyky. – Zhytomyr : Vyd-vo Ruta, 2006. – 320 s.
12. Kochubey B. I. O meste ucheniya I. P. Pavlova v sovremennoy psikhologii (otvet na pis'mo N. I. Chuprikovoy) // Voprosy psikhologii. – 1989. – № 5. – С. 96-99.
13. Mazyar O. V. Znak u syhnal'niy systemi lyudyny // Teoriya i praktyka suchasnoyi psykholohiyi. – 2018. – № 5. – С. 22-26.
14. Mazyar O. V. Mysleniya: mizh insaytom i dezabsurdyzatsiyeyu // Teoriya i praktyka suchasnoyi psykholohiyi. – 2018. – № 6. – С. 17-21.
15. Mazyar O. V. Psykhofiziolohichnyy mekhanizm formuvannya nevrotychnoho rozladu // Vrachebnoe delo. – 2017. – № 7. – С. 110-116.
16. Merlin V. S. Ocherk integral'nogo issledovaniya individual'nosti. – М.: Pedagogika, 1986. – 256 s.
17. Petrovskiy A. V. Vozmozhnosti i puti postroyeniya obshchepsikhologicheskoy teorii lichnosti // Voprosy psikhologii. – 1987. – № 4. – С. 30-44.
18. Platonov K. K. Struktura i razvitiye lichnosti. – М.: Nauka, 1986. – 255 s.
19. Porshnev B. F. O nachale chelovecheskoy istorii (problemy paleopsikhologii). – М.: «Mysl'», 1974. – 487 s.
20. Ross L., Nisbett R. Chelovek i situatsiya. Perspektivy sotsial'noy psikhologii. – М.: Аспект-Пресс, 1999. – 429 с.
21. Tkachenko A. N. Problema iskhodnoy yedynitsy analiza psikhicheskogo v istorii sovetskoy psikhologii (1920-1940 gg.) // Voprosy psikhologii. – 1980. – № 2. – С. 155-159.
22. Yung K. G. Izbrannoye / Per. s nem. – Мн.: ООО «Popurri», 1998. – 448 с.
23. Yurevich A. V. Sistemnyy krizis psikhologii // Voprosy psikhologii. – 1999. – № 2. – С. 3-11.

Mazyar O. V. Contrapuntal personality dissonance. The purpose of the article is to outline the general mechanism of personality psychodynamics and to establish the general conditions for the emergence of neurotic spectrum problems. The starting point of the study is the idea of personality as a psychic counterpoint. Psychic counterpoint is the result of the struggle and unity of the first and the second signaling systems, biological impulses and social norms of behavior. Normally, psychic counterpoint is the consonant of antithetical personality substructures. Psychical disorder is the result of contrapuntal personality dissonance. The article explains the main causes of contrapuntal dissonance and the nature of its dynamics. On this basis, the original assumptions about the factors of destructive processes in the emotional and cognitive spheres of personality development are made. The problem was solved thanks to A. Wallon's approach to the elementary psychical unit as a binary formation. The very this structural peculiarity of the psychic unit in the evolutionary process has freed human from the direct reflex response and allowed to move on to reflection and abstraction. The binary nature of the psychical unit is traced to the emotional and cognitive levels of psychical activity. This creates grounds for claiming that human psychic development is caused by double contradiction. At the intrapsychic level, it is a contradiction of the psychical unit, and at the interpsychic level, the contradiction between the individual and the society. The social environment strongly regulates the behavior of the individual and the satisfaction of his needs.

Keywords: psychic counterpoint, psychodynamics, reflex, creativity, sign, ambivalence.

Отримано 25.11.2019

УДК 159.9:37.015.31

Маслянікова Ірина Вікторівна

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА НАУЧУВАНOSTІ ДОРΟΣЛИХ

Маслянікова І. В. Проблема мотиваційного компонента наукуваності дорослих. Стаття відноситься до проблематики освіти впродовж життя та присвячена двом ключовим компонентам, які безпосередньо впливають на результат процесу навчання: особливостям навчальної мотивації та рівня наукуваності студентів. Автором було здійснено теоретичний аналіз проблем мотивації та наукуваності в контексті освіти дорослих. Недостатня розробленість окреслених проблем, а також вимоги сьогодення щодо професійного розвитку працівників та умов підвищення їх кваліфікації зумовили обрати перспективним напрямком дослідження мотиваційний компонент наукуваності дорослих студентів. Автором було розкрито суть концепції дослідження, визначено послідовні кроки, критерії вивчення та діагностичний інструментарій.

Ключові слова: дорослий студент, навчальна мотивація, наукуваність, процес навчання, дослідження, критерії.

Маслянікова И. В. Проблема мотивационного компонента обучаемости взрослых. Статья относится к проблематике образования в течение жизни и посвящена двум ключевым компонентам, которые непосредственно влияют на результат процесса обучения: особенностям учебной мотивации и уровня обучаемости студентов. Автором был осуществлен теоретический анализ проблем мотивации и обучаемости в контексте образования взрослых. Недостаточная разработанность обозначенных проблем, а также обновленные требования к профессиональному развитию работников и повышению их квалификации обусловили выбор темы исследования, посвященной мотивационному

компоненту навчаємості дорослих студентів. Автором була раскрыта суть концепції дослідження, визначені послідовні етапи його виконання, критерії вивчення та діагностичний інструментарій.

Ключові слова: дорослий студент, навчальна мотивація, навчаємість, процес навчання, дослідження, критерії.

Постановка проблеми. Провідною концепцією організації та розвитку освіти сьогодні є концепція неперервної освіти – навчання упродовж свідомого життя людини. Необхідність навчання дорослих викликана протиріччями між досить стрімким суспільним розвитком та невідповідністю набутих знань, умінь та навичок дорослих сучасним вимогам професійної діяльності в умовах ринкової економіки. Крім того, з огляду на внесення останніх змін щодо Закону України Про професійний розвиток працівників (Відомості Верховної Ради України, 2012, № 39, ст. 462) та Порядок підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників (постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800) оптимізація навчання дорослих набуває все більшої актуальності.

Одним з найважливіших факторів організації системи навчання є наявність сформованої стійкої і усвідомленої мотивації студентів. Оскільки наукованість як здатність до навчання є визначальною складовою його якості, актуальним є вивчення мотиваційного компоненту наукованості, зважаючи на особливості та проблематику дорослого студента.

Мета статті: проаналізувати розробку проблеми мотиваційного компоненту наукованості дорослих та обґрунтувати стратегію дослідження: процедуру, діагностичний інструментарій та очікувані результати з урахуванням категорії студентів.

Аналіз досліджень та публікацій. З огляду на наукову літературу слід зауважити, що з кінця ХХ століття видано достатньо праць, присвячених вивченню конкретних проблем навчання дорослих, а саме:

- інтеграційним процесам та неперервності професійної освіти дорослих (В. П. Андрущенко, С. Г. Вершловський, Б. Л. Вульфсон, Б. Гершунський, Т. М. Десятов, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, Л. П. Пуховська та ін.);
- мотивації навчальної діяльності дорослих (Р. Дж. Владовський, А. К. Маркова, Дж. В. Нолл, А. Б. Орлов, Л. М. Фрідман та ін.);
- індивідуалізації навчання дорослих (С. Брукфілд, М. Ш. Ноулз, Д. М. Савичевич, А. Таф, та ін.);
- особливостям навчальної діяльності дорослих (Л. І. Анциферова, Г. О. Балл, Ю. М. Кулюткін, М. Ш. Ноулз, Р. Роджерс, К. Хоул та ін.);
- методологічним засадам андрагогіки (К. Гріффін, С. І. Змеєв, Г. В. Куйперс, Л. М. Лесохіна, Л. Б. Лук'янова, І. Лордж, Ф. Рейс та ін.);
- особливостям викладання у процесі навчання дорослих (Г. О. Балл, О. М. Буренкова, Е. Джонс, В. К. Дьяченко, А. М. Леонтьєв, Н. Лем та ін.);
- підготовці викладачів до навчання дорослих (Л. П. Алексєєва, С. Г. Вершловський, Н. М. Гайдук, С. М. Грабовський, Дж. Лінч, та ін.);

- розробці поняття «научуваність», його змісту та критеріям сформованості (Б. Г. Ананьєв, Д. Н. Богоявленський, З. І. Калмикова, В. А. Крутенький, Н. О. Менчинська та ін.).

Виклад основного матеріалу. У структурі особистості мотивація є тим основним поняттям, яке використовується для пояснення рушійних сил поведінки та діяльності людини. У сучасній психології термін «мотивація» використовується як система факторів, які детермінують поведінку (потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо), і як характеристика процесу, що стимулює та підтримує поведінкову активність на певному рівні.

Виходячи із наукових джерел (Л. І. Божович, А. М. Леонт'єв, А. К. Маркова, А. Маслоу, С. Л. Рубінштейн та ін.), мотивацію можна визначити як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її спрямованість та активність. Узагальнюючи різні визначення, можна зазначити, що **мотивація** – це рушійна сила, що ґрунтується на задоволенні певних потреб, примушуючи людину діяти з максимальними зусиллями для досягнення цілей. Мотивація – сукупність мотивів поведінки та діяльності. **Мотиваційна сфера** є основою особистості, яка включає в себе систему мотивів у її певній побудові (ієрархії). Відповідно, **мотиви** – усвідомлені спонуки поведінки та діяльності особистості, які є її властивістю та які виникають при найвищій формі відображення потреб. **Спонуки** розглядається як прагнення до задоволення потреб. **Потреби** – як необхідна нужда в чомусь.

Основними етапами становлення мотивів вважаються:

- актуалізація звичних мотивів, постановка на цій основі нових цілей.
- позитивне підкріплення мотиву у процесі реалізації поставлених цілей.
- виявлення нових мотивів.
- поява у мотивів нових якостей (стійкість).

Серед різних класифікацій мотивів навчальної діяльності студентів більшість науковців виділяють *професійно-пізнавальні* мотиви основними з яких є широкі пізнавальні потреби, зацікавленість у набутті специфічних для майбутньої професії знань та вмінь; *соціальні* – отримання диплому про вищу освіту та відповідного соціального статусу «людина з вищою освітою», знаходження роботи за фахом; *особистісні* мотиви учбової діяльності – це потреба в саморозвитку, самовдосконаленні, самореалізації, спілкуванні, яке приносить задоволення, захоплює, подобається людині, збагачує її інформацією.

В продуктивності оволодіння новим учбовим матеріалом виявляється доволі помітна та стійка різниця між студентами, а отже досягнення загального позитивного результату в навчанні та розвитку особистості майбутнього спеціаліста залежить від індивідуальних особливостей і потенційних можливостей студентів, названих у психології *научуваністю* (Б. Г. Ананьєв, Д. Н. Богоявленський, З. І. Калмикова, В. А. Крутенький, Н. О. Менчинська та ін.).

Переважає більшість психологів, які в тій чи іншій мірі торкалися проблеми научуваності, спирались на визначення її головними дослідниками – З. І. Калмиковою та Н. О. Менчинською. За З. І. Калмиковою научуваність –

це сукупність або ансамбль інтелектуальних властивостей людини, від яких при всіх інших рівних необхідних умовах залежить продуктивність учбової діяльності [7]. Так, Н. О. Менчинська пов'язує научуваність лише з особливостями мисленнєвої діяльності, які відіграють певну роль в успішності [9]. До таких властивостей відносять: 1) узагальненість мисленнєвої діяльності, яка на думку З. І. Калмикової, становить «ядро» научуваності; 2) усвідомленість мислення; 3) гнучкість мислення; 4) стійкість мисленнєвої діяльності; 5) самостійність мислення, його сприйнятливість до допомоги. Ступінь їх розвитку та характер зв'язку визначають індивідуальні відмінності в научуваності і виступають її якісними показниками. Сумарним кількісним показником научуваності є «економічність» мислення – легкість, оптимальність шляху досягнення мети, засвоєння нових знань, яка визначається рівнем розвитку вказаних властивостей мислення. Зокрема, Н. О. Менчинська, М. І. Моро, С. Ф. Жуйков, К. Т. Павлова вказували на вплив на рівень научуваності *темпу* (швидкості) засвоєння, пов'язаного зі швидкістю узагальнення, рівнем аналізу і синтезу, гнучкістю мисленнєвого процесу.

До складових научуваності деякі психологи (В.А. Крутецький) включають смислову пам'ять, співвідношення наочно-образних і абстрактних компонентів мислення та економічність як окремий компонент, а не сумарний кількісний показник научуваності.

До основних компонентів научуваності, запропонованих і описаних З. І. Калмиковою, А.К. Маркова додає пошукову пізнавальну активність, здатну проявлятися в незнайомих умовах, ініціативність у знаходженні необов'язкових рішень та самостійний вибір важких «задач».

Виходячи із аналізу літературних джерел, було з'ясовано, що найбільш розповсюдженим є розкриття поняття «научуваність» через її зв'язок з розумовим розвитком. Так, під научуваністю розуміються ті *якості розуму*, які стійко проявляються при засвоєнні різного учбового матеріалу (різних предметів) і переважно визначають успішність оволодіння ними.

Мисленнєва діяльність виступає основою для більшості визначень поняття «научуваність», оскільки основою останньої є *продуктивне* мислення, в процесі якого формуються певні розумові дії та поняття, з'являються новоутворення в самому мисленні (С. Л. Виготський, В. В. Давидов, Д. Н. Богоявленський, С. Л. Рубінштейн, С. Ф. Жуйков).

Окремими психологами научуваність студентства, розглядається як *потенційні можливості* пізнавальної діяльності – можливості засвоєння нових знань, умінь і навичок (Н. Г. Бондар), індивідуальні можливості «до осмислювання» й засвоєння навчальної інформації, тобто запам'ятовування матеріалу, розв'язування задач, виконання різних типів контролю та оцінки навчальної діяльності.

В деяких роботах научуваність або «навчальність» (О. І. Власова) характеризується як прояв загальних *здібностей* людини, як «насамперед індивідуально своєрідна сукупність здібностей до навчання, притаманна кожній людині» [4]. Здійснюється поділ на загальну научуваність, яка проявляється в

інтегрованих показниках успішності навчання, та спеціальну, що проявляється в екстраординарних успіхах засвоєння певного предмету, галузі знань або виду діяльності. Загальна научуваність утворюється загальнопізнавальними здібностями.

Інші дослідники заперечують існування здібності до навчання як загальної здібності; поняття «научуваність» розглядається, зокрема Кеттелом, як здібності до оволодіння лише новими навичками.

Дослідники вказують, що виділені компоненти, зокрема властивості мислення, мають позитивну чи негативну модальність у різних студентів, а отже утворюють високий або низький рівень їх научуваності. При визначенні рівнів научуваності окремі психологи ототожнюють научуваність з *темпом розвитку* студента: високим-низьким (С.Ф. Жуйков, В.І. Зикова та ін.). Цікавим для нашого дослідження є те, що в характеристиці властивостей студентів з різною научуваністю беруть до уваги не лише особливості пізнавальної діяльності та інтелектуальної сфери, а й особливості особистості, зокрема мотивацію (А.С. Маркова).

Говорячи про категорію дорослих варто мати на увазі специфічні особливості цієї категорії студентів. Так, на думку Т.М. Дзюби та О.Г. Коваленка [5], період дорослості є найбільш тривалим періодом життєдіяльності людини, що характеризується високим рівнем розвитку її фізичних та інтелектуальних можливостей, творчих, професійних і духовних досягнень. Для цього етапу характерним є виникнення специфічних особливостей Я-концепції, спонукальної та емоційної сфер особистості, змістова зміна способу життєдіяльності (створення сім'ї, формування сімейних стосунків, виконання батьківських функцій, кар'єрна реалізація, творчі досягнення тощо).

Спираючись на наукові факти, *дорослість* – віковий етап соціально-психологічного становлення людини, у результаті якого людина:

- набуває нового характеру розвитку, який меншою мірою пов'язаний із фізичним зростанням але швидким когнітивним удосконаленням;
- займає позицію повноправного суб'єкта суспільної та професійної життєдіяльності;
- володіє відповідним ступенем соціальної та професійної компетентності для ухвалення життєво важливих рішень;
- спроможна відповідати за свої внутрішні вмотивовані рішення;
- здатна самостійно реалізовувати визначені плани, передбачати наслідки своїх рішень і нести за них відповідальність (К.А. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, І.С. Кон та ін.).

Одним з найважливіших факторів організації системи освіти дорослих є формування, забезпечення і збереження освітньої мотивації дорослих студентів. Як показує практика роботи, наявність сформованої стійкої і усвідомленої мотивації є найважливішою умовою ефективності навчання. При цьому найбільш значне зрушення в розвитку освітньої мотивації відбувається в процесі прийняття рішення про необхідність проходження навчання. Саме на цьому етапі визначається мотиваційна спрямованість, що впливає на весь по-

дальший процес вибору змісту і форми навчання. Сприючись на власний досвід та думку науковців, зауважимо, що власне навчальна діяльність в меншій мірі впливає на збагачення і розвиток мотивації. У зв'язку з цим, на наш погляд, необхідно докладніше зупинитися на **аналізі освітніх потреб і мотивів** дорослих студентів, на визначенні того, що ж рухає професіоналом в процесі прийняття рішення про необхідність продовжувати освіту впродовж життя.

Під **освітніми потребами** в контексті організації системи освіти впродовж життя розуміється та суб'єктивна необхідність, яка може бути задоволена за допомогою додаткової професійної освіти, підвищення кваліфікації, проходження різноманітних курсів, тренінгів, програм тощо, тобто тих видів навчання, які можуть входити в систему навчання дорослих студентів. Узагальнюючи результати проведених нами, а також представлених в літературі досліджень, можна визначити наступний перелік освітніх потреб, які найбільш часто зустрічаються в процесі реалізації проектів освіти дорослих:

- підвищення власної професійної компетенції;
- придбання теоретичних знань та практичних умінь (поглиблення за фахом або придбання нових);
- отримання професійного інструментарію для застосування отриманих знань та умінь на практиці;
- знаходження нових способів самореалізації;
- підвищення в результаті навчання своєї професійної репутації і престижу;
- встановлення нових ділових контактів;
- розширити коло спілкування;
- поглиблення професійної спеціалізації;
- збереження і підвищення матеріального добробуту;
- бажання змінити сферу діяльності, місце роботи, пошук нової більш цікавою, високооплачуваної роботи;
- особистісний ріст, можливість самоаналізу.

У даному переліку можна виділити чотири групи освітніх потреб:

- придбання різних видів професійних компетенцій,
- зміна професійного статусу,
- збереження та покращення матеріально-побутових чинників,
- особистісне зростання.

Крім представленого загального змісту освітніх потреб важливим є їх конкретизації у конкретних індивідуальних випадках при наборі груп дорослих студентів на навчання, в процесі якої проводиться деталізація змісту необхідних суб'єкту знань, умінь, навичок, які складають структуру майбутніх професійних компетенцій. За результатами цієї роботи визначається безпосередня програма навчання (перелік дисциплін, що вивчаються в курсі, вибір методів та форм навчання, особливості застосування індивідуального підходу тощо).

Найважливішим питанням виявлення освітніх потреб дорослих студентів є визначення методів їх діагностики. В якості таких методів ми викорис-

товували методи анкетування та бесіди/інтерв'ю. Зазначені методи дають загальну інформацію про освітні потреби дорослих студентів та є економічними в плані особливостей їх застосування та обробки даних. Проте, вважаємо за необхідне також застосовувати психодіагностичні опитувальники для більш детального виявлення мотиваційного компонента наукованості дорослих студентів. На наш погляд, важливим для розуміння окресленої проблеми є вивчення:

- мотивації до успіху (за методикою Т. Елерса),
- мотивації до запобігання невдач (Т. Елерс),
- готовність до ризику (PSK) (за методикою Шуберта),
- мотиваційні вподобання (EPPS) А. Эдвардса,
- ієрархія потреб,
- смисло-життєві орієнтації (СЖО) (адаптований Д.А. Леонтьєвим).

Крім того, цікавим на наш погляд є розмежування дорослих студентів за віковими групами: 20-40 (рання дорослість), 40-60 (середній дорослий вік), після 60-ти (пізня дорослість); гендером та сферами професійної діяльності: людина-людина (Л), людина-знакова система (З), людина-художній образ (Х), людина-природа (П), людина-техніка (Т). Наскрізним критерієм вважаємо рівень наукованості, який пропонуємо досліджувати за допомогою психодіагностичних методик:

- Тест Р. Кеттела (16 RF-опитувальник) скорочений варіант,
- Тест Е. Ландольта для визначення загальної працездатності,
- Тест Векслера,
- Методика О.Р. Лурія «Піктограмма».

Додатково плануємо провести діагностику рівня самооцінки дорослих (за методикою С.А. Будассі) та типології особистості (за методикою DISC), зіставивши отримані результати за вище наведеними критеріями.

Таким чином, на наш погляд, можна зібрати докладну інформацію щодо мотиваційного компоненту дорослих з різним рівнем наукованості та побудувати у кожній віковій групі мотиваційні профілі стосовно жінок та чоловіків, а також з урахуванням конкретних сфер їх професійної діяльності.

Зауважимо, що дослідження передбачає пілотажний варіант з метою коригування послідовних кроків процедури, списку діагностичного інструментарію та запропонованих критеріїв вивчення досліджуваного явища.

Висновки. Таким чином, аналіз наукової психолого-педагогічної літератури щодо мотиваційного компоненту наукованості дорослих студентів свідчать про недостатню розробленість проблеми. В рамках більш широкої проблематики освіти впродовж життя, результати проведеного дослідження мають на меті оптимізувати процес навчання дорослих шляхом врахування у його проектуванні особливостей мотиваційних профілів студентів з різним рівнем наукованості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альбуханова-Славская К.А. Акмеологическое понимание субъекта // Основы общей и прикладной акмеологии. – М.: РАГС, 1995, с. 85-95. – 108 с.

2. *Анциферова Л.И.* Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. – 2-е изд., испр. и доп. – М., Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. – 512 с.
3. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. / Под ред. А.А. Бодалёва, Б.Ф. Ломова. – Т.1. – М.: Педагогика, 1980. – 230 с.
4. *Власова О.И.* Педагогічна психологія. Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2005. – 400 с.
5. *Дзюба Т.М., Коваленко О.Г.* Психологія дорослості з основами геронтопсихології. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за ред. проф. В. Ф. Моргуна. – П., 2013. – 172 с.
6. *Змеев С.И.* Андрагогика. Основы теории, истории и технологии обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
7. *Калмыкова З. И.* Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики // Проблемы диагностики умственного развития учащихся / под ред. З. И. Калмыкова. М., 1975
8. *Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.* Формирование мотивации учения. Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1990 - с. 7
9. *Менчинская Н.А.* Проблемы учения и умственного развития школьника. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Al'buhanova-Slavskaya K.A.* Akmeologicheskoe ponimanie sub"ekta // Osnovy obshchej i prikladnoj akmeologii. – М.: RAGS, 1995, s. 85-95. – 108 s.
2. *Ancyferova L.I.* Razvitie lichnosti i problemy gerontopsihologii. – 2-e izd., ispr. i dop. – М., Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2006. – 512 s.
3. *Anan'ev B.G.* Izbrannye psihologicheskie trudy: V 2 t. / Pod red. A.A. Bodalèva, B.F.Lomova. – Т.1. – М.: Pedagogika, 1980. – 230 s.
4. *Vlasova O.I.* Pedagogichna psihologiya. Navchal'nij posibnik. – К.: Libid', 2005. – 400 s.
5. *Dzyuba T.M., Kovalenko O.G.* Psihologiya doroslosti z osnovami gerontopsihologii. Navchal'nij posibnik dlya studentiv vishchih navchal'nih zakladiv / za red. prof. V. F. Morguna. – P., 2013. – 172 s.
6. *Zmeev S.I.* Andragogika. Osnovy teorii, istorii i tekhnologii obucheniya vzroslyh. – М.: PER SE, 2007. – 272 s.
7. *Kalmykova Z. I.* Obuchaemost' i principy postroeniya metodov ee diagnostiki // Problemy diagnostiki umstvennogo razvitiya uchashchihsya / pod red. Z. I. Kalmykova. М., 1975
8. *Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B.* Formirovanie motivacii ucheniya. Kn. dlya uchatelya. - М.: Prosveshchenie, 1990 - s. 7
9. *Menchinskaya N.A.* Problemy ucheniya i umstvennogo razvitiya shkol'nika. Izbrannye psihologicheskie trudy. – М.: Pedagogika, 1989. – 224 s.

Maslianikova I. V. The problem of the motivational component of adults learning.

The article refers to the problems of education during life, the relevance of which is due to the contradiction between the rather rapid social development and the discrepancy between the acquired knowledge, skills and abilities of adults to modern requirements of professional activity in a market economy. In addition, taking into account the recent changes regarding the Law of Ukraine on professional development of employees and the Order of professional development of pedagogical and scientific-pedagogical workers, the optimization of adult education is becoming increasingly important. Given the scientific literature, it should be noted that the features of educational motivation and the level of student learning largely determine the quality of education. Currently, scientists have sufficiently covered the problem of adult education, the specific features of adult students, educational motivation and learning, but studies that would be devoted to the motivational component of adult student learning has not yet. In the article, the author analyzes in detail the state of development of the problem, defines the idea of the study and the successive steps of its implementation. Specific psychodiagnostic methods for the study

of adult motivation and the level of their learning are given. The criteria for studying the problem in order to obtain thorough recommendations for optimizing the learning process of adults of different age groups, gender and professions are determined. At the same time, the author insists on trial research in order to make practical adjustments if necessary.

Keywords: adult student, educational motivation, assimilation of knowledge, learning, research, criteria.

Отримано 12.12.2019

УДК 925 : 925.159: 923

*Михальчук Наталія Олександрівна,
Антюхова Наталія Ігорівна*

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ МЕХАНІЗМИ ЕКСПЛІКАЦІЇ КАТЕГОРІЇ АБСУРДУ В П'ЄСАХ В.ШЕКСПІРА

Михальчук Н. О., Антюхова Н. І. Психолінгвістичні механізми експлікації категорії абсурду в п'єсах В.Шекспіра. Статтю присвячено досить складній проблемі, такій, як експлікація категорії абсурду в п'єсах В.Шекспіра. Зазначено, що розуміння абсурду В.Шекспіром великою мірою зумовлюється тим, що думка Шекспіра ніби «розчинена» в образах і ситуаціях його п'єс, і саме завдяки цьому він зумів так повно, усебічно розкрити характери й обставини, що картини, створені автором, багаті і складні, як сама дійсність. Наголошено, що у міру того, як усе більше визнавалося в світі значення В.Шекспіра, кожне покоління по-новому осмислювало для себе його твори, по-новому тлумачило їх. Усе більшою мірою розкривалися глибокі думки, закладені В.Шекспіром у його п'єси, усе ясніше поставала його художня майстерність. Проблему, яка є домінуючою в даній статті, великою мірою розкрито завдяки тому, що художня система драматургії В.Шекспіра великою мірою сформувалася на ґрунті традицій народного театру, проте великою мірою зобов'язана спадщині античного театру. Було враховано наступні моменти: драма класичної давнини відрізнялася суворою композицією побудови; у п'єсах античних авторів дія, як правило, відбувалася в одному місці і протягом досить стислого періоду, приблизно – біля доби, сюжет містив лише одну подію, що зображувалася без будь-яких відхилень; у трагедіях дія взагалі починалася вже напередодні розв'язки конфлікту. Зазначено, що в зображенні В.Шекспіра людина, прагнучи досягти своєї мети, постійно зіштовхується із протидією з боку інших людей, які зводять нанівець її вільну особистість. Ця протидія може бути абсурдно свідомою з боку іншої людини. Тоді йдеться про те, що несвідома протидія уособлює роль абсурдної випадковості. Наголошено, що в цьому абсурдно прихованому характері причинно-наслідкових зв'язків полягає, за В.Шекспіром, непевність існування людини, яка може стати навіть трагічною. З огляду на абсурдиські фрейми, експліковані у творах В.Шекспіра, нами були виділені психолінгвістичні механізми вираження абсурдного смислу письменником. Це – такі механізми, як: 1. Експлікація абсурдних фреймів, існуючих у свідомості особистості. 2. Зображення абсурдних за змістом випадкових деталей, архетипів, метафоричних контекстів. 3. Експлікація абсурдно прихованого характеру причинно-наслідкових зв'язків, які постають очевидними в результаті вживання автором твору певних лексичних одиниць, лексико-стилістичних засобів тощо. 4. Презентація автором твору абсурдної зав'язки. 5. Презентація автором твору розв'язки твору із абсурдно зміщеним центром. Доведено, що розуміння абсурду виникає внаслідок неочікуваного читачем перетворення напруженого контексту твору у цілком очевидні смислові фрейми. За таких умов дотепний абсурд вмщуватиме те, що

спочатку сприйматиметься читачем твору за істину, що вводить його в оману, а потім перетворюється на стійкі абсурдські фрейми, які закріплюються, зафіксовуються у свідомості особистості. Такі фрейми, в свою чергу, можуть розумітися читачем як такі, що вміщують нісенітницю, безглуздість, можуть призводити до створення стійких кліше (побудованих за принципом «гри ідей»), які, в свою чергу, стають структурними компонентами свідомості людини.

Ключові слова: абсурд, абсурдний смисл, абсурдні фрейми, випадкові деталі, архетипи, метафоричні контексти, абсурдна зав'язка, розв'язка твору із абсурдно зміщеним центром.

Михальчук Н. А., Антюхова Н. И. Психолінгвістическіе механізми експлікації категорії абсурда в п'єсах В.Шекспіра. Стаття посвячена достаточнo складній проблемі, такої, як експлікація категорії абсурда в п'єсах В.Шекспіра. Отмечено, что понимание абсурда В.Шекспіра во многом обусловлено тем, что суждения В.Шекспіра как бы «растворены» в образах и ситуациях его п'єс, и именно благодаря этому он сумел так полно, всесторонне раскрыть характеры и обстоятельства; картины, созданные автором, – богатые и сложные, как сама действительность. Отмечено, что по мере того, чем всё более признавалась в мире роль В.Шекспіра, тем всё более очевидным являлось то, что каждое поколение по-новому осмысливало для себя его произведения, по-новому интерпретировало их. Всё в большей степени раскрывались глубокие мысли, заложенные В.Шекспіром в его п'єсы, всё яснее эксплицировалось его художественное мастерство. Проблему, которая является доминирующей в данной статье, во многом раскрыто благодаря тому, что художественная система драматургии Шекспіра во многом сформировалась на почве традиций народного театра, однако также обязана наследию античного театра. Было учтено следующие моменты: классическая драма отличалась строгой композицией построения; в п'єсах античных авторов действие, как правило, происходило в одном месте и в течение достаточно короткого периода, примерно – около суток, сюжет содержал лишь одно событие, что изображалось без каких-либо явных отклонений; в трагедиях действие, как правило, начиналось накануне развязки конфликта. Отмечено, что в изображении В.Шекспіра человек, стремясь достичь своей цели, постоянно сталкивается с противодействием со стороны других людей, которые нивелируют её свободную личность. Это противодействие может быть абсурдно сознательным со стороны другого человека. Тогда речь идет о том, что бессознательное противодействие олицетворяет роль абсурдной случайности. Также подчеркнuto, что в этом абсурдно скрытом характере причинно-следственных связей заключается неуверенность существования человека, которое может закончиться трагически. Учитывая абсурдные фреймы, эксплицированные в произведениях В.Шекспіра, нами были выделены психолінгвістическіе механизмы выражения абсурдного смысла писателем. Это – такие механизмы, как: 1. Эксплікація абсурдних фреймов, существующих в сознании личности. 2. Изображение абсурдных по содержанию случайных деталей, архетипов, метафорических контекстов. 3. Эксплікація абсурдно скрытого характера причинно-следственных связей, которые являются очевидными в результате употребления автором произведения определённых лексических единиц, лексико-стилистических средств. 4. Презентация автором произведения абсурдной завязки. 5. Презентация автором произведения развязки произведения с абсурдно смещённым центром. Доказано, что понимание абсурда возникает вследствие неожиданного для читателя преобразования напряжённого контекста произведения в совершенно очевидные смысловые фреймы. При таких условиях абсурд включает то, что сначала будет восприниматься читателем произведения как истина, что вводит его в заблуждение, а затем превращается в устойчивые абсурдные фреймы, которые закрепляются, фиксируются в сознании личности. Эти фреймы, в свою очередь, могут пониматься читателем как такие, что будут содержать чушь, нелепость, могут приводить к созданию устойчивых клише (построенных по принципу «игры идей»), которые, в свою очередь, становятся структурными компонентами сознания человека.

Ключевые слова: абсурд, абсурдный смысл, абсурдные фреймы, случайные детали, архетипы, метафорические контексты, абсурдная завязка, развязка произведения с абсурдно смещённым центром.

Introduction. The term “absurd” comes from the Latin “absurdus” and means “non-significance”, “nonsense”. The absurdity, on the one hand, is connected with the “skepticism” of Socrates (“I know that I do not know anything” or “I know that I know nothing”), and on the other hand it has a deal with the irony of Socrates (“You’ve not to isolate nothing finished, done, forever being and unchanged”). Even in ancient art, receptions of the absurd were used to understand the unknown things and actions [5]. In particular, in the ancient performance-pantomime the clown appears as *moros* or *stupidus*, and his absurd behavior appears as a result of his inability to understand the simplest logical connections. Such grotesque characters also appear in a pantomime for ill-conceived realistic agreement, but, as a matter of fact, these plays were often half improvised, allowing characters to adjust their behavior, their own rhetorical performances in order to achieve a complete understanding from the public.

The analysis of the latest scientific researches and publications. This trend in the traditional theater has survived throughout the Middle Ages (when educated people rewrote the comedies of Plautus) wandering ioculatores and clowns that were directly descendants of the characters of the Roman pantomime. Their clowns and spoils were often explored in comic characters such as the Devil and personified flaws in French and English plays, in numerous French farsias of medieval literature, also in German facsimile parties.

Another descendant of the ancient pantomime was the court shriek. The long stick he wore was a wooden sword of the comic character in ancient times. And clowns and devils appear as comic characters in the theater of W. Shakespeare. The whole and deep, detailed understanding of Shakespeare’s plays is achieved, in the most cases, when there have been using inverted logical considerations, false syllogisms, free associations as well as the poetics views of real or false madness, which we later find in plays written by E. Yonesco, C. Becket and G. Pinter. Also it becomes clear that both the fantastic and the meaningless sense of absurd has a rather convincing and generally accepted tradition of influencing the observer and preceding his/her understanding.

These elements in the plays of W. Shakespeare are so called a part of the whole, marked in a combination of poetic and literary meaning, popular and folk sense. If in the Shakespearean traditional theatrical elements of folk, spontaneous and, in many cases, irrational, folk-traditional, are also explicated in literature, then the tradition of ancient drama beyond the sphere of literature was continued and reflected in Italy in *commedia dell'arte* as the most successful for understanding it by all strata of the population. Despite the fact that J. Gregor [7] presented his own assertion about the direct relationship between pantomime and the improvised *commedia dell'arte* was false, literary scholars pointed out the apparent similarity of these genres in terms of achieving awareness and understanding of their meaning, even if the information was presented in a secret, veiled form [4; 8]. Under-

standing combines the human need for blasphemy, the liberation from prohibition through spontaneous laughter. Many traditional labels, verbal and nonverbal jokes of *commedia dell'arte* are closely related to pantomimes. Here we again meet the naughty simpleton who can not understand the meaning of the most commonly used terms and gets entangled in endless semantic reflections [3]. The repetitive types of cunning and dilapidated servants, bragging, buggo, gutted stranger, fake scientist project the main driving forces of human consciousness in successful images, if they are ugly in reality. The basis of this simple theater greatly depends on the professional skill of the performers. As Josef Gregor [7] notes, if we imagine these banal motives in themselves, which are in almost superhuman confusion, the jokes are rather insignificant, but combined with superhuman agility and acrobats with extraordinary skill, we will be able to comprehend and understand the idea of this theater.

The *commedia dell'arte* manifesto was so significant in various manifestations that it had been survived till nowadays. In France, the *commedia dell'arte* entered the paradigm of legitimate drama through the works of Moliere. But in some literary forms this direction persistently continued to be manifested in pantomime-funambules. In the UK, the traditions of *commedia dell'arte* were also explored in Harlequin until the nineteenth century, when the actors reached the heights of their success in the image of Grimaldi's inspired clown. So called Harlequinada laid the foundations for a later English pantomime, which in somewhat modified form continues to exist and nowadays it was shown as an irresistible manifestation of a truly vulgar folk theater [9]. The other elements of the Harlequinada have been reflected in the traditions of the English music hall and the American vaudeville with their comedian actors who talk to each other, and the understanding was achieved by steppe and comic songs.

The interconnection of ancient pantomimes through clowns and medieval and Harlequin from *commedia dell'arte* is manifested in the characters of comedy actors, in the presentation of the musical hall and vaudeville, because of which the twentieth century will be created, without a doubt, will be treated as its greatest achievements in the field of entertainment art, such as dumb movie comedy.

The appearance of silent films has done, without a doubt, a decisive influence on the theory of understanding within the "Theater of the absurd". It was something unfamiliar, like a dream, depicting a world that was looked from the outside by unusual eyes of a man torn out of the reality. It had the quality of night-delusions and was demonstrated the world of constant and completely cloudless movements [11].

The advent of sounds into the cinema in a great degree destroyed the rhythm and fantasy of the comedy era, but this stage in the cinema development discovered the other ways of understanding in accordance with the ancient traditions of vaudeville. Thus, in Central Europe, traditions of *commedia dell'arte* were combined with clowning and hooliganism in England during the Elizabeth era and caused the emergence of a long line of Pickelherrings, Hans Wurst and other gross comedic characters that were dominated the People's Theater of the 17th and 18th

centuries. In the Austrian folk theater this ancient tradition with a Baroque performance and an allegorical drama of the Jesuits leads to the emergence of a new genre, which combines clowning and allegorical imagery, and involves the appearance of many elements of the "Theater of the absurd". The best example of this genre is libretto having been written by Shikander and "Magic Flute" by Mozart. The "Absurd Theater" found its embodiment in the plays of a famous actor and playwright Ferdinand Raimund (1790-1836). In the theater of Ferdinand Raimund, which was little known outside of Austria due to the significant dialectal color of Austrian language, we find the scenes in which the comedy was combined with a naive poetic allegory. In plays of Ferdinand Raimund "Millionaire Peasant", a rude, skillfully discharged millionaire Vurzel meets face to face with his Youth in the form of a charming young boy who solemnly leaves him at the time when Dilapidation knocks at the door. And when the Youth did not allowed Dilapidation to enter, Dilapidation broke the door. Here we have the best example of the Understanding when a person appears to us as a concrete poetic image that comes to live on the stage [12].

At the highest literary level the traditions of commedia dell'arte and Shakespeare's clowns were combined by Georg Büchner (1813-1837) with the other harbinger of the Absurd Theater. Georg Büchner is one of the most prominent German playwrights. He is the founder of another direction of the Absurd Theater. It is a cruel, brutal drama of psychic mistakes and obsessive ideas. Büchner's unfinished play "Voitsek" is one of the first plays in the world literature depicting a martyr, who has almost gone mad from the hallucinations that have been seized this person. In such a way the man is a character of the tragedy. In the grotesque nightly delusions worried by the powerless Voitsek, in the cruelty and the turmoil of his tongue, "Voitsek" is one of the first newest pieces in which understanding is achieved through the details of German expressionism, in particular the mysterious, absurd tension presented also in early plays having been written by A. Adamov.

The next stage in the development of the theory of understanding is the literature of linguistic or verbal nonsense. This literature is the satisfaction from the incomprehensible, as Z. Freud [6] noted in his research of comic origins. Also this literature is rooted in the sense of independence we enjoy and, due to this, is able to comprehend the limitless limits of logic. When Freud wrote his researches, he added that it was a real pleasure to hide carefully in an adult's life almost to the point of our disappearance, while the children find pleasure in composing words without worrying about their meaning or logical consistency. The determining factor is the fact that it is influenced by the need to be targeted in serious, adult life and, because of this, it became more important than ever before, and literature and theater have been rising to dismissal because of nonsense and, in spite of this, incomprehensible becomes understandable.

It is known that the literature of nonsense, and especially the poetry of nonsense, influenced the perception of her Man due to the logical connections between words, phrases and even sentences. We have come up with some examples of school poetry of the nonsense of the XIII-th century, which can be considered the most ancient examples of this genre. In addition, we can be sure that meaningless

of rhyme-songs were sung by children and repeated by adults from ancient times, since there was a whole magic of nonsense, and magic formulas often consisted of syllables that had preserved rhyme or rhythm till the current period of time, but had lost any meaning, which they could contain from the very beginning [2].

The children's rhymes of the most peoples till the current period of time consist of a large number of meaningless poems. In the Oxford Dictionary of Children's Rhymes, its authors, Jonah and Peter Onay, argue that, for example, the "Humpty Dumpty" verse is widely used both in Germany and in Denmark, Sweden, France, Switzerland, Finland, etc. In the book "Knowledge and Language of Schoolchildren", Jonah and Peter Onay have collected poems, nonsense, which are now popular among British students. It is also the proof that the need to free up understanding from the scope of logic is so important in our time as it was in times of Z. Freud or even in the thirteenth century.

In such a way the Literature of Linguistic Nonsense reflects a little more than a simple understanding. We shall do all necessary efforts to break the boundaries of logic and linguistics, poetry (Shigeno, 2018), which tries to reach the underlying foundations of human feelings, to promote understanding through mechanisms of existential influence on the perception of textual information by every Person.

Although some issues (or trends or directions of issues) remain unsolved in the scientific literature. For example, the role of absurdity in the plays of W. Shakespeare is not completely analyzed in details in the scientific literature, especially according to the examples of authentic texts. Also, the relevance of the research is due to the fact that the study investigates the evolution of the development of English drama from antiquity to the present. We mean a genre of English drama, the development of which enriched the artistic arsenal of all Western European literature and the fact that the identification of the joint between several literary plays of William Shakespeare at the level of theme, ideas, images will contribute the formation of a respectful attitude to the spiritual and material values of mankind.

Also unsolved in the psychological literature are, for example, the questions of the structure of the consciousness of a talented person, his/her framed nature, to which, according to our belief, must enter, including stable archetypal development that will enhance the content of the consciousness of personality of W. Shakespeare. In accordance with this problem, to the mind of this writer should include certain frames which explicate the ability to reproduce the absurd. After all, taking into account the theory of O. Shportun [1], which deals with psychology and pathophysiology of humor, it becomes clear that humor is to a large extent genetically determined by the character of the person. We have to admit that not all people are capable of adequate when we tell about the perception of humor, some people generally do not perceive humor as a matter of fact, and, in such a way, absurdist tendencies are not peculiar and difficult in their semantic load.

So, the **tasks of our research** are:

1. To describe three periods which display the creative way of Shakespeare's writing.

2. To show the composition of Shakespeare's plays according to the category of absurd.
3. To identify the psycholinguistic mechanisms of expressing the absurd meaning by the writer.

Methods and methodical instrumentation of the research. The following *scientific methods* were used as the basis of the research: holistic analysis of the text, problem-thematic analysis, also comparative analysis.

The following methods have also been used *to study the research material: the descriptive method* – in order to distinguish units that denote the category of the absurd; *the method of distributive analysis* – for dividing the selected units (secondary segmentation) into such word forms with the purpose of their analysis, classification and interpretation for the usage of the data obtained during the formal description of the structures that denote the category of the absurd; *the method of syntactic transformation* – to identify those features of the structures of the absurd categories that are not explicitly available in the analyzed plays. In addition, the elements of quantitative analysis were used in order to determine the frequency of models of the investigated structures and their components and the characteristics of the correlation between the obtained indicators.

The results of the research and their discussion. As a playwright Shakespeare began to write from the late 80-ies of the XVI-th century. Researchers believe that for the first times he worked out with the aim to “upgrade” existing pieces, and only then proceeded to create their own plays. Shakespeare's plays were very popular, although his name was not well known at that time, because the viewer drew his/her attention primarily to actors.

The creative way of Shakespeare is divided into three periods. In the first period (1591-1601) he created the poems “Venus and Adonis” and “Lucrece” (“The Rape of Lucrece”), sonnets and almost all historical chronicles, with the exception of “King Henry VI” (1592). Also W. Shakespeare wrote three tragedies, such as: “Titus Andronicus”, “Romeo and Juliet” and “Julius Caesar”. The most characteristic feather of this period was the comedy of fun (“The Taming of the Shrew”, “Much Ado About Nothing”).

The peak of English poetry of the Renaissance and the most important milestone in the history of world poetry have become the sonnets of Shakespeare. By the end of the XVI-th century sonnet became the leading genre in English poetry. Shakespeare's sonnets, in their philosophical depth, lyrical power, dramatic feelings and musicality, occupy the outstanding place in the development of the art of sonnets of that time.

One hundred and fifty four sonnets created by Shakespeare combined the image of a lyrical hero singing his loyal friendship with a lovely young man and his stick and a painful love for a dark-skinned lady. Shakespeare's sonnets include a lyrical confession; the hero tells about the life of his heart, about his conflicting feelings; it is a passionate monologue that angrily exposes the hypocrisy and firmness that dominated the society, and opposes them there are inevitable spiritual values, such as Friendship, Love and Art.

The essence of the genre of historical chronicles is the dramatic depiction of real events of national history. Unlike the tragedies, where W. Shakespeare according to the interests of a general plan, was departed from the exact representation of historical facts, the chronicle was characterized by a faithful reproduction of historical events, which, however, involved the artistic premise and the artistic transformation of the linguistic material.

Similarly, in the first period of a creative process, along with historical chronicles, W. Shakespeare created cheerful, optimistic comedies, in which a person acted as the creator of his/her happiness, overcoming sometimes complex dramatic situations.

The second period (1601-1608) was marked by the interest for tragic conflicts and tragic heroes. In such a way W. Shakespeare created tragedies: "Hamlet", "Othello", "King Lear", "Macbeth", "Antony and Cleopatra", "Coriolanus", "Timon of Athens". Comedies written in this period already bear of tragic glare; in the comedies "Troilus and Cressida" and "Measure for Measure" the satirical element has been intensified.

The tragedies of W. Shakespeare are characterized by a deep penetration into the historical essence of the tragic contradictions of his time. In the dramas of W. Shakespeare, the social and political conflicts of the Renaissance era are truly reflected. The deepest changes in W. Shakespeare's life are associated with a gigantic coup in history, when a new bourgeois system came to change in feudalism, are the basis of the tragedies of W. Shakespeare. The author's history is in the sense of the main tendencies of a real struggle that unfolds between the Old and the New, in revealing the tragic content of social relations of that time. According to his naive and political views on the world, W. Shakespeare managed to show the meaning of the people in the life of the society.

The tragic hero of W. Shakespeare is active and capable of moral choice. He feels responsible for his own actions. If circumstances contradict the ideals of morality and violate them, the moral choice of the hero is in the struggle against circumstances, in the irreconcilability of evil, even if it leads to his own death. This is, first of all, the most clear manifested in "Hamlet".

In the third period of creativity of W. Shakespeare (1608-1612) he wrote tragicomedies "Pericles", "Cymbeline", "The Winter's Tale", "The Tempest", which reveal combined, compressed fiction and allegory. In the last period of his activity W. Shakespeare remains faithful to the ideals of humanism, although he did not have any illusions about the humanism of a new capitalist system. Without realizing the embodiment of life, the ideals of humanism in Shakespeare's creative imagination embraced the form of a dream about the future, about a wonderful, fabulous new world. This dream, in the absence of the possibility of realizing it, was embodied in the form of fantastic elements, pastoral scenes and allegories characteristic of Shakespeare's last period of his activity.

Understanding the absurdity of W. Shakespeare is largely due to the fact that Shakespeare's thought is "dissolved" in the images and situations of his plays, and it is through this he was able to comprehensively fully disclose the characters and

circumstances that the images created by the author were rich and complex as the reality itself. That is why when different interpretations of Shakespeare's plays are offered, they are also diverse, and sometimes contradictory, as there are thoughts of different people about the reality which is surround us.

So more and more it was understood in the world the value of W. Shakespeare, each generation in a new way comprehended his works, and every person interpreted W. Shakespeare in a new way. Deeper thoughts laid down by W. Shakespeare in his play were increasingly revealed, his artistic skill became more clearly evident.

The artistic system of Shakespeare's drama was largely based on the traditions of a national theater, but to a large extent it was depended on its inheritance to the ancient theater. The drama of classical antiquity was characterized by a strict composition of construction. In the plays of ancient authors, the action, as a rule, took place in one place and during a rather brief period, about in a week. The plot, as a rule, contained only one event, depicted without any deviations. In the tragedies of W. Shakespeare the action generally began on the eve of the solution of the conflict.

To a large extent, thanks to the presentation of the absurd, also absurd tendencies the plays of a great English writer William Shakespeare has a worldwide significance. Shakespearean genius is dear to all mankind. The world of ideas and images of humanist poets in general is enormous, and the worldwide significance of W. Shakespeare is also in realism and the nation's creativity. Thus, W. Shakespeare developed the basic principles of the Renaissance drama, his drama concept was formed on the basis of a complex synthesis of the Renaissance historiosophy and the Old Testament concept of a free human person. As a Renaissance artist, the playwright updated the person's free personality and emphasized her/his ultimate victory over the whole world.

However, in the image of W. Shakespeare a person, trying to achieve his/her goal, constantly faces opposition from the other people who nullify his/her free personality. This counteraction may be *absurdly aware* by another person (for example, in the "Hamlet" King Claudius deliberately acts against the prince and prevents him from implementing a plan of revenge), but also it can be unconscious (in comedies, in "Romeo and Juliet"). Then we say that *the unconscious opposition* represents the role of *absurd randomness*. The Man is powerless against the certain accident; he/she can take into account causal relationships only in the immediate proximity of himself/herself, but he/she can not foresee the interference of distant forces that destroy his/her life or make a chaos and feel confusion because of it.

In this absurdly hidden nature of causal relationships lies, according to W. Shakespeare, the uncertainty of human existence, which may even become tragic. This corresponds to the Old Testament concept of interference of higher, unidentified forces in a human life. Thus, the Biblical character of Abraham was carefully built by his welfare step by step, but the result of his righteous way of life was completely unforeseen for him: Yahweh demanded that he was sacrificed to Jacob. But this time the result was unexpected because Yahweh saved Isaac. On

the other hand, the rule of chance can be the cause of *comic disorder* (as, in particular, in comedies).

In essence, Tragic and Absurd have one basis, as W. Shakespeare mean. In his comedies, as a rule, we find only one thing among comedic collisions, where events develop with dramatic acuteness (“*Much Ado About Nothing*”, “*A Midsummer Night’s Dream*”); at the same time, *comedic situations* and *comic characters* are often used in tragedies, and some tragedies to a certain place develop under the laws of *comedic conflict* (“*Romeo and Juliet*”). Some tragedies are written according to the plots of comic Italian novels (“*Othello*”).

Consequently, the absurdity is a dominant pathos throughout the Renaissance, which expresses the liberation of the Person. Through comic sense a Person is internally emancipated from the power of spiritual dogmas, moral pressure and so on. But, being freed from dogma, the pressure or spiritual yoke, a person faces the difficult task of making decisions independently and bearing the burden of responsibility, independently anticipating all the consequences of their actions. And here there is the aspiration of another person to a similar spiritual emancipation, often it is in some a way anarchist free affirmation of his/her own will. These individual components of personal freedom of internally emancipated people as a result of chance occur, take completely opposite sides and come to a situation of inevitable collision. From the will of the Renaissance W. Shakespeare depends heavily on exploring the tragedy. So, from the same material, he can make both a tragedy and a comedy, however, in the first and in the second cases, the absurd will be presented in each of his play.

The concept of randomness and absurd concealed causal relationships was also reflected in the composition of Shakespeare’s plays. In such a way W. Shakespeare likes to deploy several plot lines at the same time, which not only “interfere” with each other. On the stage, of course, it is impossible to show these lines simultaneously, so W. Shakespeare alternates them and shows them in the form of small fragments of the events. This creates an effect of emotional stress and expectation. But this also contains the ideological meaning. No one is given the chance to guess the true logic of events in advance. The consequence is constantly removed from us, it is separated from its cause, hiding behind randomness.

The structure of the dramatic story of W. Shakespeare is also rather difficult, given the practice of crossing several plot lines. Often the author applies *an absurd oversleep*; in particular, in “*Romeo and Juliet*” this is a cry of Paris to Juliet and the consent of the girl. At the same time, we know about the romance of Romeo in Rosalyn; therefore, the viewer is ready to monitor the development of these interactions. However, the true tie is only at the end of the first action; for this result the playwright introduces something like a discussion (a ball in the house of Capulet, on which the both couples have a conscious intention to meet), and it causes events in a completely different direction. But if *the line Romeo – Rosalina* “rolls” right after the scene of the ball, then *the Paris – Juliet line* continues to grow actively and ends its completion at the end of the play, when Paris dies near the crypt, protecting the honor of the bride from the rage (the last one is Romeo). So, we can talk

about a certain ambiguity of the solution, which has so called “shifted center”. The dramatist strives to complete the development of all story lines in about one time and spatial paradigm.

The example of *an absurd plot* we also find in “Hamlet”, where the appearance of a ghost is a night watch and the prince himself is associated initially with the War of Fortinbrass. The true meaning of the night event is revealed only in the last part of the 1-st action, which can be considered as a real plot. However, the line of Fortinbrass does not disappear, moreover, the appearance of Fortinbrass with the army completes the whole play.

The problem of climaxing in plays of W. Shakespeare is also uneasy. In such understanding is “Othello”, where literary denouement is with *the absurdly displaced center* (the murder of Desdemona and the death of Othello) leads to a complex semantic climax. It's not simple just to point to the culmination of the events in “Romeo and Juliet” because here the tragic death in the crypt becomes into the image of a peculiar apotheosis of truth over the bodies of lovers. For W. Shakespeare who is a supporter of a strong monarchical power a significant number of plays ends with a solemn scene of the appearance of the lord, whose mouth proclaims truth, justice, new order. Also we can argue that for Shakespeare the accident is necessarily to enter the catharsis, which, however, also has *absurd characteristics*.

Consequently, thanks to the absurdity, W. Shakespeare reveals new facets, new depths and, at the same time, tragedy in Renaissance dualism. The official status of a Man W. Shakespeare considered unreal, temporary. The negative characters in his drama are people who seek to conquer or strengthen their official status. Such a life goal in the plays of W. Shakespeare is false, perverse, leads eventually to a vital defeat. In order to achieve these deceptive purpose, such people often are drown in natural feelings or sacrifice natural connections, that is, in such a way, they kill their natural essence.

Also thanks to the absurd, *absurd play of words* W. Shakespeare transmitted the national color of English reality, the nature of English folk culture. No one earlier could have been so colorful, with the help of absurd tendencies, had a possibility to depict the course of the history itself, to show different layers of the society in a single dynamic system. Thanks to the absurdity, Shakespeare portrayed in his writings the turning point of the era, a dramatic struggle between the Old and the New. His writings reflected the movement of history in its tragic contradictions

Having understood the absurd frames, explicated in the plays of W. Shakespeare, we have identified *the psycholinguistic mechanisms of expressing the absurd meaning* by the writer. These are such mechanisms as:

1. The explication of *absurd frames* which are in the consciousness of the person.
2. The expression of *the image of absurd* in terms of random details, archetypes, metaphorical contexts.
3. The explication of *the absurdly hidden nature* of causal relationships, which appear to be evident as a result of the author's usage of certain lexical units, lexical-stylistic means, etc.

4. The presentation by the author *an absurd plot*.

5. The presentation by the author literary denouement with *the absurdly displaced center*.

Conclusions and further perspectives of providing our researches. Consequently, it should be noted, above all, that the understanding of *the absurdity* arises as a result of the transforming the tense context of the work into quite obvious semantic frames. Under such conditions, *the witty absurdity* will include the fact that the reader first perceives a work for the truth that misleads him, and then turns into persistent absurd frames which are fixed in the consciousness of the Person. Such frames, in turn, can be understood by the reader as containing nonsense, senselessness, can lead to the creation of stable clichés (built on the principle of “game of ideas”, “game of words”), which, in turn, become structural components of the consciousness of the Person. The last we’ll describe in details in further our publications.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Шпортун О.М. Психологія та патопсихологія гумору: модель, діагностика, корекція : Автореф. ... дис. доктора психол. наук : 19.00.04. – Київ : Ін-т психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2018. – 42 с.
2. Collins M.X. Information Density and Dependency Length as Complementary Cognitive Models / M.X. Collins // Journal of Psycholinguistic Research. – Vol. 43, Issue 5. October, 2014. – pp. 651-681. DOI : <https://doi.org/10.1007/s10936-013-9273-3>.
3. Cummine J., Aalto D., Ostevik A., Cheema K., Hodgetts W. “To name or Not to Name: That is the Question”: The Role of Response Inhibition in Reading / J. Cummine, D. Aalto, A. Ostevik, K. Cheema, W. Hodgetts // Journal of Psycholinguistic Research. – Vol. 47, Issue 5. October, 2018. – pp. 999-1014. DOI : <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9572-9>.
4. Enkvist N.E. Literary Pragmatics: On the Interpretability of Texts in General, and Literary Texts in Particular / N.E. Enkvist // Ed. by R.D. Sell. – New-York, London : Longman, 1990. – 363 p.
5. Esslin M. The Theatre of the Absurd / M. Esslin. – London : David Campbell Publishers Ltd., 1987. – 277 p.
6. Freud S. Der Witz and seine Beziehung zum Unbewussten / S. Freud. – Frankfurt : Frankfurt am Main, 1952. – 207 s.
7. Gregor J. Weltgeschichte des Theaters / J. Gregor. – Vienna : Mitteldeutscher Verlag, 1933. – 308 s.
8. Koring L., Meroni L., Moscati V. Strong and Weak Readings in the Domain and Children’s Scope Assignment / L. Koring, L. Meroni, V. Moscati // Journal of Psycholinguistic Research. – Vol. 47, Issue 6 : Special Issue : Experimental Approaches to the Study of Child Language : A Cross-linguistic Perspective, December, 2018. – pp. 1193-1217. DOI : <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9573-8>.
9. Sewell E. The Field of Nonsense / E. Sewell. – London : D. Campbell Publishers Ltd., 1952. – 184 p.
10. Shigeno S. The effects of the Literal Meaning of Emotional Phrases on the Identification of Vocal Emotions / S. Shigeno // Journal of Psycholinguistic Research. Vol. 47, Issue 1. February, 2018. – pp. 195-213. DOI : <https://doi.org/10.1007/s10936-017-9526-7>.
11. Stephens W. Hypotheses and Evidence / W. Stephens. – New-York : Harper & Row Publishers, 1968. – 367 p.
12. Stockwell P. Cognitive Poetics : An Introduction / P. Stockwell. – London, New-York : Penguin Books, 2002. – 193 p.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Shportun, O.M.* (2018). *Psykhohohiia ta patopsykhohohiia humoru: model, diahnostyka, korektsiia* [Psychology and pathopsychology of humor: the model, the diagnosis, correction]. Extended abstract of Doctor's thesis in Psychology: 19.00.04. Kyiv : The Institute of psychology named after G.S. Kostyuk, National Academy of Sciences of Ukraine. 42 p. [in Ukrainian].
2. *Collins, M.X.* (2014). Information Density and Dependency Length as Complementary Cognitive Models. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 43, Issue 5, October, pp. 651-681. DOI : <https://doi.org/10.1007/s10936-013-9273-3> [in English].
3. *Cummine, J., Aalto, D., Ostevik, A., Cheema, K., Hodgetts, W.* (2018). "To name or Not to Name: That is the Question": The Role of Response Inhibition in Reading. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 47, Issue 5, October, pp. 999-1014. DOI : <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9572-9> [in English].
4. *Enkvist, N.E.* (1990). *Literary Pragmatics: On the Interpretability of Texts in General, and Literary Texts in Particular*. Ed. by R.D. Sell. New-York, London : Longman. 363 p. [in English].
5. *Esslin, M.* (1987). *The Theatre of the Absurd*. London : David Campbell Publishers Ltd. 277 p. [in English].
6. *Freud, S.* (1952). *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*. Frankfurt : Frankfurt am Main. 207 s. [in German].
7. *Gregor, J.* (1933). *Weltgeschichte des Theaters*. Vienna : Mitteldeutscher Verlag. 308 s. [in German].
8. *Koring, L., Meroni, L., Moscati, V.* (2018). Strong and Weak Readings in the Domain and Children's Scope Assignment. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 47, Issue 6 : Special Issue : Experimental Approaches to the Study of Child Language : A Cross-linguistic Perspective, December, pp. 1193-1217. DOI : <https://doi.org/10.1007/s10936-018-9573-8> [in English].
9. *Sewell, E.* (1952). *The Field of Nonsense*. London : D. Campbell Publishers Ltd. 184 p. [in English].
10. *Shigeno, S.* (2018). The effects of the Literal Meaning of Emotional Phrases on the Identification of Vocal Emotions. *Journal of Psycholinguistic Research*. Vol. 47, Issue 1, February, pp. 195-213. DOI : <https://doi.org/10.1007/s10936-017-9526-7> [in English].
11. *Stephens, W.* (1968). *Hypotheses and Evidence*. New-York : Harper & Row Publishers. 367 p. [in English].
12. *Stockwell, P.* (2002). *Cognitive Poetics : An Intoduction*. London, New-York : Penguin Books. 193 p. [in English].

Mykhalchuk N.O., Antyukhova N.I. Psycholinguistic mechanisms of the explication of the category of absurd in the plays of W. Shakespeare. The article deals with a rather complicated problem, such as the explication of the category of absurdity in plays of W. Shakespeare. It was noted that understanding the absurdity of W. Shakespeare was largely due to the fact that Shakespeare's thought was "dissolved" in the images and situations of his plays, and it was through this he had been able to comprehensively fully disclose the characters and circumstances that the images had been created by the author had been rich and complex as the reality itself. It was stressed that so more and more it had been understood in the world the value of W. Shakespeare, each generation in a new way had comprehended his works, and every person had interpreted W. Shakespeare in a new way. Deeper thoughts laid down by W. Shakespeare in his play were increasingly revealed, his artistic skill became more clearly evident. The problem that is dominant in this article was largely solved by the fact that the artistic system of Shakespeare's drama had been largely based on the traditions of a national theater, but to a large extent it had been depended on its inheritance to the ancient theater. The following points were taken into account: the drama of classical antiquity was characterized by a strict composition of construction; in the plays of ancient authors, the action, as a rule, took place

in one place and during a rather brief period, about in a week, the plot, as a rule, contained only one event, depicted without any deviations; in the tragedies of W. Shakespeare the action generally began on the eve of the solution of the conflict. It was emphasized that in the image of W. Shakespeare a person, trying to achieve his/her goal, constantly faces opposition from the other people who nullify his/her free personality. This counteraction may be absurdly aware by another person. Then we say that the unconscious opposition represents the role of absurd randomness. It was stressed that in this absurdly hidden nature of causal relationships lied, according to W. Shakespeare, the uncertainty of human existence, which might even become tragic. Having understood the absurd frames, explicated in the plays of W. Shakespeare, we have identified the psycholinguistic mechanisms of expressing the absurd meaning by the writer. These are such mechanisms as: 1. The explication of absurd frames which are in the consciousness of the person. 2. The expression of the image of absurd in terms of random details, archetypes, metaphorical contexts. 3. The explication of the absurdly hidden nature of causal relationships, which appear to be evident as a result of the author's usage of certain lexical units, lexical-stylistic means, etc. 4. The presentation by the author an absurd plot. 5. The presentation by the author literary denouement with the absurdly displaced center. It was proved that the understanding of the absurdity arises as a result of the transforming the tense context of the work into quite obvious semantic frames. Under such conditions, the witty absurdity will include the fact that the reader first perceives a work for the truth that misleads him, and then turns into persistent absurd frames which are fixed in the consciousness of the Person. Such frames, in turn, can be understood by the reader as containing nonsense, senselessness, can lead to the creation of stable cliches (built on the principle of "game of ideas", "game of words"), which, in turn, become structural components of the consciousness of the Person.

Keywords: the absurd, the absurd meaning, absurd frames, random details, archetypes, metaphorical contexts, an absurd plot, literary denouement with the absurdly displaced center.

Отримано 18.11.2019

УДК: 159.954

Мищенко Лариса Петрівна

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ВАГОМА ХАРАКТЕРИСТИКА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Мищенко Л. П. Креативність як вагома характеристика інноваційної діяльності викладача вищої школи. У статті піднімається проблема креативності як складової інноваційної діяльності викладача вишу. Розкриваються психологічні особливості креативності викладача через аналіз його особистісних особливостей. Вагома роль відводиться таким складовим як мотиваційні чинники та готовність педагога вищої школи до розвитку, самовдосконалення та безперервної освіти. Творча індивідуальність педагога представлена на різних рівнях її становлення. Проведене дослідження на матеріалі студентської молоді підтвердило основні теоретичні положення в описі психологічного портрету креативного викладача. Перспективу подальших досліджень автор вбачає у розробці методів розвитку креативного мислення викладачів вищої школи, а відтак, і студентської молоді.

Ключові слова: креативність, креативне мислення, викладач вищої школи, інноваційна діяльність, особистісні риси, мотиваційні чинники, безперервна освіта, студентська молодь.

Мищенко Л. П. Креативность как весомая характеристика инновационной деятельности преподавателя высшей школы. В статье поднимается проблема креатив-

ности как составляющей инновационной деятельности преподавателя вуза. Раскрываются психологические особенности креативности преподавателя через анализ его личностных особенностей. Значительная роль отводится таким составляющим как мотивационные факторы и готовность педагога высшей школы к развитию, самосовершенствованию и непрерывного образования. Творческая индивидуальность педагога представлена на разных уровнях ее становления. Проведенное исследование на материале студенческой молодежи подтвердило основные теоретические положения в описании психологического портрета креативного преподавателя. Перспективу дальнейших исследований автор видит в разработке методов развития креативного мышления преподавателей высшей школы, а затем, и студенческой молодежи.

Ключевые слова: креативность, креативное мышление, преподаватель высшей школы, инновационная деятельность, личностные особенности, мотивационные факторы, непрерывное образование, студенческая молодежь.

Постановка проблеми. У сучасних умовах реформування освітнього простору в Україні, де компетентнісний підхід претендує на роль концептуальної основи освітньої політики і є визначальним у підготовці нової когорти фахівців – успішних і конкурентоздатних, затребуваних на ринку праці, особлива роль відводиться самому педагогу. Однак, з врахуванням сьогоденних, швидкозмінних умов життя та його викликів, не тільки зростають вимоги до педагога вищої школи, але й докорінно переглядаються. Мовиться про зміну пріоритетів у викладанні із зміщенням акцентів (у навчально-виховній діяльності) з ретроспекції, де викладач виступає «ретранслятором» знань, до організаційно-управлінської площини (викладач – організатор освітньої діяльності). Йдеться про ініціативного, ерудованого, відкритого до нового досвіду педагога-новатора, з креативним мисленням.

Відоме гасло «Від креативного викладача – до креативного студента» сьогодні, як ніколи, звучить особливо актуально.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теорії розвитку творчої особистості, креативної педагогіки та психології вищої школи присвячені дослідження Н. В. Вишнякової, Д. Б. Богоявленської, Н. В. Кузьміної, А. В. Морозова, Н. І. Пов'якель, Г. К. Радчук, Д. В. Чернілевського, О. Л. Ходань та ін. Проблема методів розвитку креативного мислення студентів знаходить своє місце у працях В. П. Беспалько, Т. В. Бучинської, Т. О. Дмитренко, О. Е. Коваленко, В. О. Моляко, Л. А. Мойсеєнко, А. П. Панфілової, О. М. Пехоти, С. Є. Шумської та ін. Креативності викладача вищої школи присвячені дослідження І. В. Бухало, А. В. Кондрашової, Л. В. Журавльової, І. І. Осадченко, М. В. Філоненко, Г. Г. Цветкової та ін.

Мета дослідження: описати психологічний портрет креативного викладача вищої школи та здійснити його верифікацію на матеріалі студентських опитувань.

Виклад основного матеріалу. Структура творчого потенціалу особистості педагога розглядається як інтегративна особистісна характеристика, що синтезує в собі формоутворювальні та змістово-сміслові властивості творчої індивідуальності і відображає міру актуалізації її творчих можливостей в реальній перетворювальній практиці буття[5]. Відтак творчий потенціал розг-

лядаємо як складне інтегральне утворення, що вміщує в собі сукупність генетично заданих (анатомо-фізіологічних) особливостей індивіда, що уможливають розвиток його здібностей, і, творчих зокрема, творчу активність особистості, з преференцією когнітивної, потребово-мотиваційної, ціннісно-сислової та емоційно-вольової складових та готовність особистості до творчої діяльності, що забезпечує отримання об'єктивно чи суб'єктивно значущих нових результатів і саморозвиток [Там само]. При чому якщо рівень інтелекту визначається здебільшого вродженими якостями і задатками, то креативність в основному визначається середовищними чинниками, що розвиваються в індивіда в результаті соціалізації та безперервної освіти.

Велику роль на розвиток креативності викладача здійснюють його особистісні властивості, а також мотиваційні чинники. Мовиться про наявність у нього таких особистісних рис, що охоплюють:

інтелектуальну активність як інтегральне утворення, властивість цілісної особистості, що відображає процесуальну взаємодію інтелектуальних та мотиваційних компонентів системи в їх єдності і забезпечує здібність особистості до ситуативно нестимульованої продуктивної діяльності (Д. Б. Богоявленська). Йдеться про загальну обдарованість, широкий кругозір та ерудицію, яка репрезентує велику палітру можливостей особистісної викладацької «дієздатності» щодо використання міжпредметних зв'язків, які охоплюють не тільки коло вузькоспеціалізованого навчального напрямку (предмету), але й таких, що виходять за межі, скажімо гуманітарних наук, послуговуючись надбаннями природничих, математичних та ін. наук. Крім того, йдеться ще й про інтелектуальну ініціативу мисленнєвої діяльності за межами ситуативної заданості (Д. Б. Богоявленська). Вихід за межі ситуації – надситуативна активність – має місце у тій мірі, у якій складаються і починають втілюватись нові вимоги до себе, надмірні по відношенню до першочергових. Мова йде про дію «над порогом ситуативної необхідності». Виявитись над ситуацією – це значить діяти, перевищуючи «порогові вимоги» ситуації, наче підніматись над ними. Звідси і здібність педагога як суб'єкта освітнього процесу підніматись над рівнем вимог ситуації, ставити цілі, надмірні з точки зору вихідної задачі (Цит за: [4]).

Оригінальність, що проявляється в неординарних ідеях (мислення за асоціаціями, аналогіями); самостійність, незвичність, дотепність рішення, гнучкість мислення, здатність і готовність до ризику. Мовиться не тільки про володіння конвергентними, а й дивергентними здібностями.

Оптимізм, почуття гумору, що відображає не тільки позитивне сприйняття дійсності і відтак вміння викладача розбудовувати гармонійне поле взаємодії із студентською аудиторією (здатність знімати психологічне напруження, профілактика стресових ситуацій тощо), а й креативність самого педагога, оскільки гумор, дотепність є інтелектуальною ознакою індивіда і несе в собі здоровий потенціал психічної енергії.

Творча уява, що виконує роль головного інструмента мисленнєвого пошуку. Мовиться про вміння педагогом самостійно створювати нові образи й ідеї,

що втілюються у конкретні оригінальні продукти діяльності (продукти педагогічної діяльності: цікаві розробки кейсів, методичний інструментарій тощо).

Незалежність щодо суджень, внутрішня свобода педагога (особистісні стандарти важливіші за стандарти групи, неконформність оцінок і суджень). Здатність викладача до висловлювання власних суджень, самостійність у прийнятті рішень, упевненість у власних силах, відсутність невиправданої тривожності під час вибору та реалізації цілей.

Відкритість досвіду: екстенціональність – терплячість до неоднозначності, здатність приймати суперечливу інформацію, чуттєвість до нових проблем, відсутність ригідності. Мовиться про повну відкритість свідомості до того, що існує в ситуації «тут-і зараз». Здатність до самостійної постановки цілей, а також їх зміни залежно від умов діяльності, здатність вести інших за собою, бути оригінальним і неупередженим під час вирішення проблем, що виникають. Збагачення особистісного та професійного досвіду викладача є показником розширення професійної самосвідомості і, відповідно, зростання професіоналізму та професійно-педагогічної культури зокрема. Отже, досягнення рівня педагогічної творчості і, відповідно, самореалізації викладача залежать від його професійної позиції та спрямованості [6].

Здатність до генерування ідей. Мовиться про здатність до наукового пошуку, дослідницький інтерес, «вчування» в актуальні, затребувані майбутньою професією вихованця проблеми; здатність до антиципації. Звідси і висока толерантність до невизначених і невирішених ситуацій, конструктивна активність у цих ситуаціях.

Критичність і високий ступінь рефлексії. Уміння вчитися на помилках, вміння визнавати власні помилки, постійний аналіз та осмислення власної діяльності. Рефлексія є головним чинником у конструюванні власного професійного «Я» як сукупності Я-утворень. Ці утворення спрямовані на розвиток позитивної «Я-концепції» викладача, що сприяє вияву почуття задоволеності від занять педагогічною працею, самоповаги, впевненості у собі і відчуття успішності роботи в цілому [2].

Здатність до діалогічного спілкування, що передбачає ставлення до іншої людини як до цінності, неповторної індивідуальності. Йдеться про суб'єкт-суб'єктний рівень взаємодії у структурі зв'язків «викладач-студент».

Мовиться про спілкування, що будується на партнерських взаєминах, уможливорює психологічну безпеку і обумовлює:

1. Визнання безумовної цінності особистості студента. При цьому у нього долається ригідність, пробуджується бажання до саморозкриття, вільного оперування власними думками, позиціями, поглядами, без боязні осуду, критики з боку викладача.

2. Відсутність оцінювання особистості студента через призму власної системи цінностей і установок, відсутність постійного відчуття тиску з боку інших.

3. Розуміння, співпереживання. Мається на увазі прийняття особистості іншого, вміння приймати, розуміти емоційний стан іншого, здатність до гнучкого, незаангажованого сприйняття дійсності.

Вміння прислухатися до студента, його професійних інтересів, потреб сприяння розвитку особистості студента, створення умов для його творчого самовираження і самореалізації. Вміння не бути «принципово правим», здатність чути студента, навіть якщо позиції педагога і студента різні. Позаяк співтворчість викладача із студентами базується на єдності мети професійної діяльності.

Володіння сучасними інформаційними освітніми технологіями, що вирішує завдання як формування інноваційної готовності до сприйняття новизни, так і навчання умінням діяти по-новому. Від цього залежить і методичне, технічне забезпечення навчально-виховного процесу.

Використання Інтернет-технологій у змісті навчальних дисциплін зумовлює формування у студентів спеціалізовано-професійних компетенцій, визначених предметною галуззю, у якій майбутній фахівець має бути добре обізнаний і у якій він має проявити готовність до виконання своєї професійної діяльності [3].

Безперервна освіта і вміння працювати в сучасних умовах освітнього простору, прагнення до самореалізації. Одна з вищих потреб особистості, яка виявляється у реалізації власних творчих сил і здібностей, у постійному зростанні та збагаченні власних внутрішніх можливостей, у підвищенні своєї професійної діяльності, в орієнтації на загальнолюдські цінності.

Звідси рівень знань, умінь та навичок, сформованих на попередніх етапах вікового розвитку, не є для неї сталими характеристиками, а визначають подальшу динамічність її творчого буття. Для цього необхідна захопленість (робота за покликанням) педагогічною діяльністю з боку викладача, що мотивує до самовдосконалення.

Наявність потреби у безперервній освіті з боку педагога визначається:

- а) розширенням творчого досвіду за рахунок оволодіння новими знаннями, вміннями, навичками;
- б) розширенням сфери творчої діяльності за рахунок зміни чи вибору нового вектора її спрямування;
- в) професійною профпридатністю (як продовження трудового стажу);
- г) соціальною мобільністю і вмінням жити у змінному часі;
- д) доланням когнітивно старих схем мислення та сприймання дійсності як чинника продуктивної міжпоколінної інтеракції;
- е) ціннісно-смісловим наповненням життя у різні періоди онтогенезу.

Викладачу необхідно переглядати робочі програми, додавати більше сучасних кейсів.

Безперервна освіта зв'язує окрему людину з культурою, що робить її не тільки носієм мислення та діяльності, а й носієм творчої еволюції, суб'єктом життєтворчості [5].

Не менш вагомим сьогодні у форматі професійного саморозвитку та самовдосконалення є обмін досвідом з іншими викладачами, участь у конференціях та тренінгах, майстер-класах, онлайн-навчанні, вивчення іноземних мов (вихід на кроскультурний рівень взаємодії, доступ до світових ме-

реж інформації), що допомагають не тільки не відставати від вимог професійної діяльності, але й бути сучасним викладачем – носієм новітніх знань і технологій.

Потенційні продукти педагогічної творчості в сфері освіти є багатовекторними, що можуть знаходити своє втілення як в усних (лекції, практичні, семінарські) заняття, так і в письмових (навчальні посібники, методичні рекомендації), розробці нових методичних прийомів, розробці і вдосконаленні нових робочих програм у підготовці бакалаврів та магістрів.

Оскільки креативність розвивається від наслідування взірцям творчої поведінки педагога (креативний взірець) до власної творчості (авторства) вихованця, то, безумовно, слід і окреслити рівні прояву креативності і самого викладача.

Творча індивідуальність педагога може виявлятися в меншій або більшій мірі і, отже, відображати різні етапи її становлення [1], зокрема:

I етап характеризується інтересом, вираженою спрямованістю особистості на професійно-педагогічну діяльність, занурення в її середовище. І хоча діяльність педагога на цьому рівні носить ще відтворювальний характер, цей етап цінний вже тим, що педагог накопичує певний обсяг знань, який є фундаментом для подальшого вдосконалення (власної діяльності, самовдосконалення).

II етап характеризується розвитком наслідувальної активності і пов'язаний з підвищенням рівня освоєння діяльності, інтенсивним творчим оволодінням професійними методами, засобами, прийомами діяльності. Діяльність педагога на цьому етапі можна охарактеризувати як творче наслідування.

III етап – відбувається збагачення діяльності педагога за допомогою поступового зниження загального числа наслідувальних дій, і, одночасно, збільшення ініціативних дій. Діяльність педагога на цьому етапі характеризується вільним володінням комплексом продуктивних педагогічних технологій, розробкою та впровадженням в практику нових технологічних елементів. Цей етап може бути охарактеризований як етап перших значущих творчих досягнень особистості.

IV етап характеризується переходом від наслідування до самостійної творчості. Діяльність педагога супроводжується звільненням від ідентифікації з особистістю педагога-зразка, зниженням числа наслідувальних дій, зростанням числа творчих і характеризується високою, стійкою творчою продуктивністю, пов'язаною з розробкою власних програм і методів педагогічного впливу, відкриттям і реалізацією нових ідей, що свідчить про набуття педагогом самостійного творчого «Я».

V етап характеризується підвищеною професійно-творчою активністю особистості, наявністю індивідуального творчого стилю діяльності, за допомогою якого реалізується потреба у формуванні та розширенні акме – простору, що сприяє створенню творчих команд та вихованню творчо мислячих і творчо діючих поколінь, здатних вирішувати нестандартні завдання та виклики сучасності.

Виходячи з вищеподаного матеріалу, нами було проведено опитування студентів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника на предмет з'ясування які викладачі, на думку студентів, є креативними.

У дослідженні взяло участь 90 студентів, з яких 60 – студенти 2 -го (30 осіб) і 3-го (30 осіб) курсів філософського факультету (спеціальність «Психологія»), а також студенти 3-го курсу (30 осіб) історичного факультету.

Відтак письмове опитування показало, що незважаючи на те, що дослідження проводилось у гетерогенних групах (професійно орієнтованих, різновікових), студенти однозначно підходять до розуміння характеристик креативного викладача і висловлюють подібність власних позицій на цей предмет.

Це дало нам підстави виокремити основні характеристики креативного викладача, який:

- вміє зацікавити студента, привити інтерес до предмета;
- у своїй професійній діяльності (викладацькій) застосовує новітні, інноваційні методи навчання. При чому більшість студентів наголошує, що крім традиційних форм навчання, такий викладач широко використовує на заняттях (лекції, семінарські тощо) і нетрадиційні форми навчання;
- застосовує студентоцентрований підхід, а відтак готовий до відкритого спілкування зі студентами, прислухається до їх думки;
- відкритий до нового досвіду, не заангажований прив'язкою до «старих знань», стереотипного мислення, відповідає часу та його викликам;
- відкритий до діалогу, дискусій, стимулює і мотивує студента шляхом впровадження інтерактивних методів навчання (використання кейсів, проблемного навчання);
- проводить заняття у доступній для розуміння студента формі, матеріал подачі збагачений емпіричним матеріалом професійного спрямування, насичений прикладами;
- не тільки хороший психолог-теоретик, але й психолог-практик (ділиться власним досвідом), що робить матеріал цінним, професійно орієнтованим, навчальним;
- володіє сучасними інформаційними технологіями, використовує мультимедійні технології на заняттях;
- володіє іноземними мовами (хоча б англійською) для наукових дискусій, міжкультурних зв'язків, отримання доступу до передових світових технологій та психологічної практики;
- любить свій предмет, захоплений ним, перебуває у постійному саморозвитку і безперервній освіті.

Серед особистісних рис креативного викладача студенти виокремлюють дотепність, гумор, інтелектуальність, оптимізм, впевненість, а також володіння ораторськими здібностями, здатність генерувати ідеї, вести за собою, захоплювати тощо.

Висновок. Виходячи з вище означеного матеріалу, було виокремлено основні психологічні характеристики креативного викладача вищої школи.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розробці методів розвитку креативного мислення викладача вищої школи, а відтак, і методичне забезпечення самого викладача психологічним інструментарієм для розвитку творчого мислення, відповідно, і студентської молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Горова В.І., Антонова Н.А., Харченко Л.М.* Творча індивідуальність вчителя та її розвиток в умовах підвищення професійної кваліфікації. Ставрополь: Сервісшкола, 2005. 144 с.
2. *Гузій Н. В.* Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. К. : НПУ, 2004. 243с.
3. *Гурмаза В.* Сучасні інформаційні технології підготовки майбутніх фахівців [Електронний ресурс]. Режим доступу:<http://intkonf.org/gurmaza-vv-suchasni-informatsiyni-tehnologiyipidgotovki-maybutnih-fahivtsiv/>.
4. *Мищуха Л. П.* Надситуативна активність особистості як складова її творчого потенціалу. Актуальні проблеми психології. Проблеми психології творчості: зб. наук. пр. / за ред. В. О. Моляко. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. Т. 12, вип. 4. С. 170-176.
5. *Мищуха Л.П.* Творчий потенціал особистості у період пізньої дорослості : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2014. 399с.
6. *Яремчук Н. Я.* Педагогічна творчість як складова професійно-педагогічної культури викладача вищої школи. Вісник Львівського ун-ту. Серія : Педагогіка. Львів, 2009. Вип. 25 (Ч. 1). С. 242-249.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Horova V.I., Antonova N.A., Kharchenko L.M.* Tvorchia individualnist vchytelia ta yii rozvytok v umovakh pidvyshchennia profesiinoi kvalifikatsii. Stavropol: Servysshkola, 2005. 144 s.
2. *Huzii N. V.* Pedahohichniy profesionalizm: istoryko-metodolohichni ta teoretychni aspekty / Natsionalnyi pedahohichniy un-t im. M.P.Drahomanova. K. : NPU, 2004. 243s.
3. *Hurmaza V.* Suchasni informatsiini tekhnolohii pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu:<http://intkonf.org/gurmaza-vv-suchasni-informatsiyni-tehnologiyipidgotovki-maybutnih-fahivtsiv/>.
4. *Mishchykha L. P.* Nadsytuatyvna aktyvnist osobystosti yak skladova yii tvorchoho potentsialu. Aktualni problemy psykholohii. Problemy psykholohii tvorchosti: zb. nauk. pr. / za red. V. O. Moliako. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2008. T. 12, vyp. 4. S. 170-176.
5. *Mishchykha L.P.* Tvorchyi potentsial osobystosti u period piznoi doroslosti : monohrafiia. Ivano-Frankivsk : Misto NV, 2014. 399s. Yaremchuk N. Ya. Pedahohichna tvorchist yak skladova profesiino-pedahohichnoi kultury vykladacha vyshchoi shkoly. Visnyk Lvivskoho un-tu. Seriiia : Pedahohika. Lviv, 2009. Vyp. 25 (Ch. 1). S. 242-249.
6. *Yaremchuk N. Ya.* Pedahohichna tvorchist yak skladova profesiino-pedahohichnoi kultury vykladacha vyshchoi shkoly. Visnyk Lvivskoho un-tu. Seriiia : Pedahohika. Lviv, 2009. Vyp. 25 (Ch. 1). S. 242–249.

Mishchykha L. P. Creativity as an essential feature of lecturer's innovational activity. The article reveals the problem of creativity as an essential feature of lecturer's innovational activity. The lecturer's psychological features are revealed, such as intellectual activity, originality, optimism, sense of humour, creative imagination, independent statements, endless experience, ability to generate ideas, criticism and reflection of high level, ability to communicate in dialogues, ability to listen to students, ability to operate modern educational

technologies, endless learning. The following indicators play an important role as personal features, motivations and the teacher's readiness to develop, to self-improve and continue learning. The lecturer's creative individuality is presented at its different stages. Potential products of pedagogical activity in education are multi-vector that can be implemented both in theoretical (lectures, practices, seminars) and publicational (textbooks, guidebooks) in order to organize the students' scientific and self-education, also to develop new methodological methods of creative thinking, to make new academic curriculum to train students of bachelor and master degree. The carried out research based on the students' material has proved the fundamental theoretical principles when describing a creative lecturer's psychological portrait. The author sees the prospective further research in developing the methods of lecturer's creative thinking, and therefore the students' one.

Keywords: creativity, creative thinking, lecturer, innovational activity, personal features, motivations, endless learning, students.

Отримано 19.11.2019

УДК [159.955+159.956]

*Мойсеєнко Лідія Анатоліївна,
Гураль Інеса Михайлівна,
Смоловик Ліана Романівна*

ПСИХОЛОГІЯ ВЗАЄМОДІЇ ПРОЦЕСІВ РОЗУМІННЯ І АПРОБАЦІЇ В ТВОРЧОМУ МАТЕМАТИЧНОМУ МИСЛЕННІ

Мойсеєнко Л. А., Гураль І. М., Смоловик Л. Р. Психологія взаємодії процесів розуміння і апробації в творчому математичному мисленні. У статті розглядаються питання стосовно психологічної сутності взаємодії мисленнєвих процесів розуміння і апробації при розв'язуванні творчих математичних задач. За результатами досліджень математичного мислення, констатовано його творчий характер та означено підхід до його вивчення через аналіз мисленнєвих дій у процесі розв'язання творчих математичних задач. Наголошено, що результативність пошукових дій досягається завдяки взаємодії числової, символічної та просторової складової математичного мислення. Встановлено, що процеси розуміння математичної задач та апробація мисленнєвих результатів функціонують впродовж усього процесу розв'язування математичних задач. З'ясовано, що зміст пошукових дій, спрямованих на розуміння задачі та апробацію мисленнєвих результатів залежить від етапів розв'язання задачі (вивчення умови, пошук розв'язку, перевірка знайденого розв'язку), в яких їх процесуально-динамічна сторона не лише проявляється, але й формується. При цьому процеси розуміння творчої математичної задачі та процес апробації є взаємодоповняльними. Встановлено, що розуміння умови задачі формує зміст апробаційних дій, а процес апробації сприяє формуванню розуміння математичної задачі. Апробаційні дії, формуючи суб'єктивну впевненість у правильності (або неправильності) мисленнєвого результату, водночас спрямовані на поглиблення розуміння сутності самої задачі. Апробація мисленнєвих результатів є допоміжним актом, інструментом процесу розуміння, а стан розуміння формує зміст апробаційних дій.

Ключові слова: творче математичне мислення, розуміння математичної задачі, апробація мисленнєвих результатів.

Мойсеєнко Л. А., Гураль І. М., Смоловик Л. Р. Психологія взаємодії процесів розуміння і апробації в творчому математичному мисленні. В статті розглядається питання стосовно психологічної сутності взаємодії

вия мыслительных процессов понимания и апробации при решении творческих математических задач. По результатам исследований математического мышления констатировано его творческий характер и определен подход к его изучению через анализ мыслительных действий в процессе решения творческих математических задач. Подчеркнуто, что результативность поисковых действий достигается при помощи взаимодействия числовой, символической и пространственной составляющих математического мышления. Установлено, что процессы понимания математических задач и апробации мыслительных результатов функционируют на протяжении всего процесса решения математических задач. Определено, что содержание поисковых действий, устремленных на понимание задачи и апробацию мыслительных результатов зависит от этапов решения задачи (изучение условия, поиск решения, проверка найденного решения), в которых их процессуально-динамическая сторона не только проявляется, но и формируется. При этом, процессы понимания творческой математической задачи и апробации взаимодополняют друг друга. Установлено, что понимание условия задачи формирует содержание апробационных действий, а процесс апробации содействует формированию понимания математической задачи. Апробационные действия, формируя субъективную уверенность в правильности (или неправильности) мыслительного результата, одновременно устремлены на углубление понимания сущности самой задачи. Апробация мыслительных результатов является вспомогательным актом, инструментом процесса понимания, а состояние понимания формирует содержание апробационных действий.

Ключевые слова: творческое математическое мышление, понимание математической задачи, апробация мыслительных результатов.

Вступ. У наш час, математика активно включається у вирішення завдань у різних галузях науки і техніки. Саме тому, дослідження мисленнєвого математичного процесу є важливим завданням психології. З іншої сторони вивчення психологією проблеми творчого мислення зумовлюється тим, що її розробка створює підґрунтя для формування особистості, що здатна вирішувати творчі нестандартні завдання, вміти перетворювати знання в знаряддя активних дій, привчатись шукати розв'язок в тих випадках, для яких ще не існує розроблених правил дій.

Слід зауважити, що творчий математичний процес – є процесом, який гармонійно поєднує загальні ознаки інтелектуальної творчості із специфікою математичної діяльності. Все це свідчить про *актуальність* дослідження різних аспектів творчого математичного мислення.

Пошуковий мисленнєвий процес у психології трактується як процес розв'язання задач. Процес розв'язування задач в більшій мірі пов'язаний з інформацією, що спершу здається нерелевантною [6,8]. Це вимагає активізації різноманітної інформації, та здатності її використовувати, щоб творити за межами досвіду. Тому *дослідження творчого математичного мислення базуються на аналізі пошуків розв'язку творчих математичних задач.*

Досліджуючи творчий мисленнєвий процес, спрямований на розв'язування задачі, науковці виділяють його складові процеси: розуміння задачі, формування гіпотези її розв'язку, апробація такої гіпотези; вивчають процесуально-динамічний та особистісний аспекти таких складових, з'ясовують їх сутність та значущість у мисленнєвому процесі т.п. При цьому вважається, що передумовою успішності будь-якого мисленнєвого процесу

є **розуміння** завдання, яке необхідно виконати [3,8,5]. В цьому випадку можна говорити про розуміння як про “стартовий майданчик” при розв’язанні зовсім або частково нових задач. Однак, розуміння творчої задачі є одним із його процесів, що забезпечує успішність розв’язання задачі. Цей процес супроводжується висуванням різноманітних гіпотез - припущеннями з різним ступенем обґрунтування, які повинні відповідати фактичному матеріалу на базі якого і для пояснення якого вони висуваються; відповідати законам, установленим в тій чи іншій науці. Рівень такої відповідності можна виявити за допомогою **апробації** мисленневих гіпотез.

З іншого боку, мислення людини не працює за строгими логічними принципами, навіть якщо вона займається математичною діяльністю. Може статися, що на основі конкретних даних, вона може прийти до абсурдних висновків: замінити одну причину іншою, переставити причину і наслідок, не врахувати випадковості, скласти хибну уяву про існування кореляції там, де її немає тощо. Тому дослідження взаємодії процесів розуміння математичної проблеми та апробації мисленневих результатів є важливою складовою **проблеми з’ясування психологічної сутності творчого математичного мислення**.

Вихідні передумови. В літературі зустрічаються різні підходи до вивчення математичної діяльності, які дещо умовно можна представити як: філософський, математичний, психологічний. При цьому, значна частина досліджень стосується математичної творчості, тобто дослідженню в першу чергу підлягав творчий аспект математичного мислення. Уявлення про критерії і зміст творчого мислення продовжують формуватися в наш час (Г. С. Костюка, С. Л. Рубінштейна, А. В. Брушлінського, О. М. Леонтьєва, О. К. Тихомирова, Д. Б. Богоявленської, Л. Л. Гурової, О. М. Матюшкіна, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьова, А. Ф. Есаулова, І. С. Якиманської і ще багатьох інших), при цьому, науковці часто акцентують свою увагу на складові процеси творчого мислення: процес розуміння, процес прогнозування, апробаційний процес.

Такі складові процеси творчого мислення здійснюються за допомогою одних і тих же операцій, але ці операції мають різне “психологічне забарвлення”, різну психологічну значущість для кожного з них [15,8,7]. Вивчення таких складових під різними кутами зору (через різні процеси) дає можливість, на нашу думку, повніше скласти цілісну уяву про психологію творчого математичного мислення.

Багато психологів, вважають розуміння аналітико-синтетичною діяльністю [5,10,11,13,14]. При цьому, науковці наголошують, розуміння як компонент мислення, має безпосереднє відношення не до виявлення нових знань, а до їх засвоєння, вписування нового в структуру досвіду, особистісного знання суб’єкта. Науковці вважаючи **розуміння** творчої задачі засобом пізнання проблемної ситуації, воно формується в процесі її розв’язання [14,15,16,17,18]. Тобто, розуміння творчої задачі являє собою не лише результат мислення, але є одним із його процесів, і бере активну участь у розв’язанні задачі, забезпечує успішність цього розв’язання. **Саме з таких позицій проводиться аналіз процесу розуміння в даній роботі.**

Як відомо, Л. Рубінштейн вважав мислення процесом, результати якого у вигляді понять і знань самі *включаються* в його подальший перебіг. Він висунув як головну ланку мислення особливу форму аналізу через синтез і називав її “основним нервом процесу мислення”: “Говорячи коротко і, тому, загально, грубо, ця основна форма аналізу, основний нерв процесу мислення полягає в наступному: об’єкт у процесі мислення включається у все нові зв’язки і в силу цього виступає у все нових якостях, які фіксуються в нових поняттях.” [10, с. 99].

Це, висуває апробаційні дії на передній план, бо саме вони сприяють оцінці нових якостей об’єктів для досягнення результату. Адже, як підкреслював О.К.Тихомиров, важливим є “...у які саме нові зв’язки, в якому обсязі, в якій послідовності, якими засобами включається об’єкт” [11, с. 8]. Автор відзначав, що психологічна характеристика процесу мислення (на відміну від логічної) проявляється тоді, коли ставиться запитання про критерії, засоби аналізу. “Із нашої точки зору, це не просто “процеси аналізування, синтезування, узагальнення”, але виникнення і складна динаміка емоційних оцінок, невербалізованих смислів, передчуттів, зміна установок у ході розв’язання задачі, виникнення й задоволення пізнавальних потреб” [11, с. 6]. Тобто ***психологічна сутність мислення не може розглядатися поза апробаційними діями людини.***

Таким чином, можна констатувати, що, згідно сучасної точки зору, яка переважає у психології, психологічна сутність процесу розуміння творчої задачі вбачається у зіставленні нової інформації зі старою, відомою суб’єкту, для виявлення сутності (часто прихованої) задачі через осмислення й переосмислення її змісту. А психологічною сутністю процесу апробації у творчому мисленні є порівнювальна взаємодія отриманих в результаті пошукових дій знань з існуючою суб’єктивною системою знань. Тому, постає завдання: ***з’ясувати психологічну сутність взаємодії процесу розуміння і апробаційного процесу у творчому математичному мисленні.***

Психологічні дослідження творчих математичних процесів – це дослідження процесів, що пов’язані з розв’язанням нестандартних математичних задач, народженням математичного відкриття, створенням нових математичних теорій. Існує ряд ґрунтовних досліджень психології математичного мислення, спрямованого на розв’язування задач [1,9,14,18]. Науковці констатують, що математичне мислення має свої специфічні прояви, пов’язані з: використанням математичної символіки; пануванням логічного методу доведення; наявністю алгоритму розв’язання багатьох задач; одночасним функціонуванням аксіоматичного і конструктивного методів побудови математичних теорій тощо [2,4].

Умова математичної задачі має багатопланову характеристику – це набір фактів і складових об’єктів задачі, що іноді не мають один з одним жодного очевидного зв’язку. Безпосередньо представлений в умові, такий набір може бути невеликим, але він доповнюється фактами іншого типу: раніше відомі математичні результати (аксіоми, визначення, теореми тощо) [12,14].

Щоб розв'язати задачу, перш за все необхідно вибудувати свою сукупність фактів у певну конструкцію. Проект розв'язку задачі повинна обов'язково виявитися елементом цієї конструкції. Це вимагає певного *розуміння* задачі. [14,16].

Відповідність проекту розв'язку умові й вимозі задачі з'ясовується через його апробацію, психологічним результатом якої є суб'єктивна впевненість у його правильності. З іншого боку, апробація є процесом *дослідження* отриманого результату, що пов'язано із специфікою математичної діяльності [2,4,6]. Адже *математичний* результат отримується на основі формалізації задачної ситуації, за допомогою введення й оперування математичними символами при дотриманні відповідних правил оперування математичними об'єктами, що не завжди є загальними. Тому отриманий математичний результат потребує "розкодування" символів, з'ясування умов достовірності результату. Отже в самій сутті апробаційних дій прослідковується певна залежність апробаційного процесу і процесу розуміння у творчому мисленні.

Мета нашої статті з'ясувати психологічну сутність взаємодії процесу розуміння і апробаційного процесу у творчому математичному мисленні.

Методи дослідження. В цій роботі досліджується творче математичне мислення студентів технічного вузу. Експериментальна діяльність студентів полягала у розв'язанні різноманітних творчих математичних задач. В експерименті прийняло участь 220 студентів Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу. Було підібрано 23 серії задач, так, щоб кожна серія сприяла вивченню певного аспекту математичного мислення. Усього використано 160 задач. Усі задачі були розділені на класи 4 основні класи: задачі на знаходження невідомої величини, задачі на доведення, задачі на побудову і задачі на дослідження. Відібрана система задач дала змогу моделювати більшість ситуацій властивих творчому математичному мисленню, а їх зміст передбачав можливість фіксування різних компонентів пошукового процесу.

Зауважимо, що ми розділимо пошуковий математичний процес на три етапи: вивчення умови задачі, формування гіпотези розв'язку та її перевірка і будемо його трактувати як одночасний перебіг трьох взаємопов'язаних, однаково значущих складових процесів: процесу розуміння математичної проблеми, процесу формування гіпотези розв'язку проблеми, процесу апробації мисленнєвих результатів, отриманих при розв'язанні математичної проблеми [6]. В даній статті акцентуємо увагу на взаємодії процесу розуміння творчої математичної задачі та апробації мисленнєвих результатів впродовж всіх етапів її розв'язання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Звернемось до аналізу деяких базових складових творчого мислення. *Когнітивна складова* є основою мисленнєвого процесу, тому спершу проаналізуємо деякі аспекти когнітивного компоненту як складового досліджуваних процесів, віднісши до нього знання, накопичені суб'єктом; попередній досвід суб'єкта; суб'єктивні системи смислів; словниковий запас.

Розуміння — не зводиться до відтворення раніше пізнаного, а є процесом подальшого збагачення знань через розкриття нових для суб'єкта

зв'язків між речами. Засвоєння будь-якої нової інформації (в тому числі і тієї, що містить задача) відбувається як осягнення її смислу шляхом зіставлення нової інформації з наявними у суб'єкта знаннями. У процесі розв'язання задач, знання відбираються поетапно (відповідно до мікроетапів пошуку розв'язку), щоразу *зіставляються* з умовою й вимогою задачі і на цій основі знання селекціонуються, а сама задача переформулюється, або точніше сказати, змінюється певне співвідношення її умови і вимоги на основі єдиної системи понять. Тобто, відбувається певна *апробація* знань з метою їх подальшого застосування, будується певна модель проблемної ситуації, описаної задачею, а, отже, формується певний стан її *розуміння*.

Приріст знань у процесі розуміння відбувається також через створення мисленневих конструкцій, що зв'язують новий об'єкт із знаннями суб'єкта про світ. В акті осмислення математичного завдання процес побудови таких мисленневих конструкцій досить різноплановий. Це може бути приєднання кількох елементів, що далі функціонуватимуть як єдине ціле, складання кількох елементів (наприклад, функції $y = \sin x$ і $y = |x|$ складаються як $y = |\sin x|$), логічне переродження (наприклад, цілий вираз, що включає різні функції приймається за єдину змінну). Звісно, що такі мисленнєві новоутворення потребують певної апробації. З'ясовуються їх властивості, їх придатність виконувати певну роль. Результатом такої апробації стає суб'єктивна впевненість у доцільності (або недоцільності) їх використання, що змінює стан розуміння самої задачі.

У людей з великим обсягом знань активізується значно більше інформації, а здатність її використовувати дозволяє їм творити за межами того, чого їх вчили, тобто за межами досвіду. Нова інформація, що міститься в задачі, накладаючись на власний досвід суб'єкта, викликає з його пам'яті подібну задачу. Це може статись в результаті спеціальних мисленневих дій, спрямованих на пошук у власному досвіді подібної задачної ситуації (чи хоча б частини її). Якщо віднайдений еталон справді відповідає новій задачі, то це прискорює й поглиблює розуміння нового. Якщо ж подібність не суттєва, і це не виявлено досліджуванним, то такий стан речей може привести до хибного розуміння, надовго пригальмувати пошуковий процес. При цьому, встановлення відповідності гіпотетичного еталона досягається за допомогою його апробації.

Стосовно творчих математичних задач, це дуже актуально. В математиці існує ряд типів задач, алгоритм розв'язання яких відомий. Це є надбанням суб'єктивного досвіду студента. Відомий алгоритм розв'язання може "виступити" із досвіду настільки сильно, що замінить собою реальну картину співвідношень між математичними об'єктами і, звісно, негативно вплинути на стан розуміння задачі. У таких випадках можна констатувати тісний зв'язок процесу розуміння математичної задачі і апробаційного процесу: догадки першого активізують другий, при цьому, якість апробації може суттєво змінити розуміння математичної задачі. Таким чином, когнітивна складова творчого математичного мислення функціонує як активна взаємодія процесів розуміння і апробації.

Що стосується *операційного* компоненту розуміння творчих математичних задач, то він забезпечує оперування наявними у суб'єкта знаннями, співставленням нової інформації з наявною системою знань, засвоєнням нової інформації, включає методи виділення смислу задач. Крім того, він забезпечує висування й *селекціонування* гіпотез.

Процес розуміння частіше всього описують за допомогою тих самих операцій, що й будь-який мисленнєвий процес. Однак, в пошуковому процесі важливу роль відіграють не стільки безпосередньо самі операції, як суб'єктивні переваги в їх використанні – *стратегії досягнення мети*. Ці переваги мисленнєвої діяльності охоплюють з однієї сторони особливість творчої задачі, з іншої – суб'єктивні особливості мислення. В даній роботі віддається перевага підходу, що запропонований В.О. Моляко. З його точки зору, стратегія являє собою суб'єктивну розумову тенденцію, що спрямовує інтелектуальні дії суб'єкта при розв'язанні нових задач [12]. Мисленнєва стратегія суб'єкта, що розв'язує творчу математичну задачу, проявлялася вже на початкових етапах розв'язання творчої задачі і завершувалася суб'єктивним переконанням у правильності знайденого розв'язку.

У математичній діяльності будь-якого суб'єкта, операція порівняння чи не є найважливішою. Саме вона і породжувала дії за аналогією, всупереч аналогії, на основі комбінування чи їх поєднання. При розв'язанні математичних задач, часто спостерігаються дії за аналогією. Тенденція до аналогізування в процесі розуміння визначається пошуком аналогічного еталона зв'язку між структурними елементами задачі, пошуком аналогічної властивості чи наслідку взаємовідношення математичних об'єктів і теоретичних фактів. Такий пошук зводився до відшукування такого ракурсу геометричної фігури, такої властивості того чи іншого математичного об'єкта, що перетворював спочатку незрозумілу математичну інформацію на аналогічну до еталонної. І знову ж, висновок про придатність нового математичного об'єкта робиться на основі певних апробаційних дій.

Процес розуміння математичної проблеми може настати за допомогою стратегії комбінування. В цих випадках після аналізу, співставлення й переконання складових частин, конструюється цілісне бачення її змісту. І щоразу, новоутворений математичний об'єкт піддається апробації на предмет доцільності його застосування.

Деколи у студентів виникала ідея діяти всупереч аналогії, тобто отримати математичний результат всупереч відомому прийому, відомому правилу. Здійснена мисленнєва інверсія висувала на перший план інші властивості структурних елементів, інші теоретичні факти, на основі яких, після певних мисленнєвих перевірок настає розуміння задачі. Отже, операційна складова творчого математичного мислення також опирається на взаємодію процесів розуміння і апробації.

Процес розуміння математичної задачі має свій процесуально-динамічний характер. Читаючи задачу вперше, студент намагається зрозуміти її загальний смисл, щоб зорієнтуватися чи зустрівся він із задачами та-

кого типу, впізнати значення слів, символів. Тому перше прочитання має велике орієнтовне значення. Суб'єкт виділяє з контексту задачі відомі терміни (пригадуючи їх значення), символи, числа (що мають певні якісні ознаки): $\int f(x)dx$ - інтеграл певної функції; $\sin x$ – тригонометрична функція, і т.п..

Ознайомлюючись із умовою задачі, студенти розподіляють умову на головну й другорядну частини. Це сприяє подальшому цілеспрямованому вивченню умови задачі, її окремих частині. У більшості випадків, спочатку студенти відносять математичну задачу до певного класу, тобто визначають, що потрібно зробити (обчислити, довести, побудувати) і що для цього відомо. Слід зауважити, що у більш складніших випадках (евристичні задачі), ми спостерігали апробаційні дії на цьому, більш ранньому етапі розуміння задачі (“Спробуємо обчислити ... і буде встановлено твердження”, “Якщо б довести, то буде встановлено твердження”, “Потрібно виконати певну побудову. Обміркую яку.”

Зрозуміти - це віднести предмет чи явище до певної категорії - дати відповідь на запитання “що це таке? – перевести задачу на “свою” мову. Для цього студенти виділяли вузлові поняття задачі, пригадували основні теоретичні відомості, що пов'язані із задачею. “Своє” бачення умови задачі полягало у наданні певної знайомої математичної інтерпретації конкретній заданій ситуації, у графічних ілюстраціях тексту задачі, чи текстовому описі графічної ілюстрації, що подана умовою задачі. Тобто, відбувалося *селекціонування* наявних структурних елементів, що притаманне апробаційному процесу.

В таких випадках апробація мисленневих результатів була допоміжним актом, інструментом процесу розуміння, адже розуміння часто базується на порівнянні, а еталон порівняння вибирається з багатьох можливих, тобто, операція порівняння переходила у апробацію відібраного елемента, а якість апробації, певною мірою, визначала якість розуміння задачі. При цьому якість самої апробації визначалася станом розуміння.

У процесі розуміння висуваються гіпотези про те ціле, про яке йдеться у задачі. Подальший пошук керується такими гіпотезам. Коли вступає в дію визначення змісту інших деталей, під їх впливом здійснюється *селекція гіпотез*, що також притаманно апробаційному процесу. Апробація гіпотез, їх узгодження з умовою задачі, веде до нового змісту розуміння задачі. Тобто, знову спостерігалось *переплетіння процесу розуміння* творчої математичної задачі з *процесом апробації* мисленневих результатів.

Експериментальні задачі були запропоновані в текстовій чи символній формі, при цьому, частина з них була доповнена графіками, кресленнями. Ми спостерігали на початкових етапах мисленневої діяльності прагнення студентів зіставляти текст із наявними малюнками або доповнювати задачі “ілюстраціями”. Графічна чи схематична інтерпретація тексту і текстовий опис графічної чи схематичної інформації - це також є переведення змісту задачі на “свою” мову, який часто відіграє ключову роль у розумінні задачі. Супроводження текстового завдання “провокаційними” рисунками часто приводило до хибного розуміння завдання, якщо вчасно не було виявлено невідповід-

ність між текстом і рисунком. Тобто, знову можна констатувати, що розумінню задачі активно сприяє якісна апробація мисленневих результатів.

В подальшому пошуковому процесі спостерігається детальне обстеження елементів задачної ситуації, виявлення великої кількості їх властивостей. Для математики, що оперує символами, числами, важливим є настання взаємоузгодження семантичного й формального змісту, який містить задача. Потрібно прийняти рішення про необхідність більш-менш широкої інформації про ті об'єкти, які виражені такими символами, або встановити *допустимі значення для символів*, а, отже виконати певні апробаційні дії. Наприклад, при встановленні множини точок, що описуються нерівністю $x+y \leq l$, необхідно знати, де ця множина точок розміщена: на площині (пряма), чи у просторі (площина). Тобто, можна стверджувати, що *процес апробації* мисленневих результатів **“вмонтовується”** в процес розуміння математичної задачі і навпаки.

В результаті переведення умови задачі на “свою” мову, відбувається внутрішній поділ задачі на частини: яка інформація відома для досягнення мети (обчислити, довести, побудувати) і яку необхідно ще добути; які теоретичні відомості вже можна використати, а які ще невідомо як використати; які засоби можна застосувати для цього. Після описаних дій, задача набуває вигляду більш-менш цілісної системи математичних об'єктів – завершується формування певної моделі задачі і напряду пошуку її розв'язку. Однак задача ще містить ряд пробілів, які не дають можливості скласти вичерпну характеристику цієї системи, тобто існують “зайві”, або “недостаючі” елементи у задачі, які охоплює функціонуюча в даний момент розв'язання модель задачі.

Коли певна суб'єктивна модель задачі вже функціонує, апробаційні дії виконуються в межах цієї моделі. Саме завдяки апробації відкидають одні гіпотези, а з найбільш близьких формується провідна ідея розв'язування. В подальшому пошуковий процес спрямовується на наповнення деталями провідної гіпотези, що відбувається завдяки дослідженню нових структурних елементів та їх властивостей.

Апробаційні дії активізуються в процесі побудови логічних кроків, якими наповнюється провідна гіпотеза. Тепер апробується доцільність використання певного елемента, на основі конкретних властивостей, актуалізованих конкретних теоретичних фактів, новоутворених структурних елементів. Дослідженню на корисність для провідної гіпотези піддаються отримані мікронаслідки з кожного логічного кроку. В цьому випадку, завдяки апробації, відкидаються нерезультативні мисленневі результати. І, навпаки, формальна, неякісна апробація проміжних ланок веде до “ходіння кругами” навколо раціональної ідеї, що не може сформуватись у повноцінну гіпотезу розв'язку. Всі ці мисленневі дії, забезпечуючи поглиблення розуміння задачі, водночас є діями апробаційного змісту.

Слід наголосити, що переважаюча ідея не завжди приводить до вірного розв'язку творчої математичної задачі. Коли виникало кілька ідей, студенти не завжди давали перевагу тій, яка сприяла би розв'язанню. Це можна, на нашу думку, пояснюється недостатнім розумінням задачі, тому про зміст пе-

реважаючої ідеї можна говорити як про ще один *індикатор розуміння* творчої математичної задачі. Не результативність вибраної ідеї виявляється у процесі її *апробації*. Тому усвідомлення невірною чи неповною розуміння умови задачі, невірною розв'язку деколи настає аж на цьому, більш пізньому, етапі розв'язання. Завершується апробаційний процес перевіркою і дослідженням гіпотези розв'язку (*апробацією гіпотези розв'язку*), адже зміст мисленневих дій апробаційного процесу творчого математичного мислення полягає у зіставленні результату з умовою й вимогою задачі; у перегляді ланцюга мисленневих кроків, що привели до результату; у його апробації в різних умовах, що не виходять за межі умови задачі і допускаються нею. Такі дії, формуючи суб'єктивну впевненість у правильності (або неправильності) знайденого розв'язку, водночас спрямовані на поглиблення розуміння сутності самої задачі.

Якщо ж апробаційні дії, що спрямовані на перевірку гіпотези розв'язку, виділяються в окремий пошуковий етап, вони підпорядковані домінуючій суб'єктивній мисленневій тенденції. Ця мисленнева тенденція визначає операційний зміст процесу апробації мисленневої гіпотези, що ґрунтується на діях за аналогією, всупереч аналогії, комбінаторних діях, чи їх поєднанні.

Найчастіше в процесі апробації при розв'язанні творчих математичних задач спостерігались дії за аналогією. При цьому, якщо суб'єкт формує свій план перевірки на основі аналогії, то мається на увазі й метод перевірки за аналогією до відомого методу й перевірка знайденої гіпотези розв'язку в ситуаціях, аналогічних до умови задачі. Мова йде про формування завдання етапу перевірки за аналогією до того, яке відоме суб'єкту або про пошук аналогічної до відомої йому інтерпретації знайденої гіпотези.

У процесі апробації математичного результату застосовуються реконструктивні дії. Як відомо, багато математичних операцій мають обернені операції. Зручно, наприклад, апробувувати результат множення - діленням, результат інтегрування - диференціюванням тощо. Іншим прийомом реконструктивних дій є відшукання контрприкладу. Для цього відшукують сумнівно ланку в гіпотезі і добирають таку математичну ситуацію, в якій виконувався би висновок, але наслідки з цього порушували би умову математичного завдання. Для прикладу наведемо таке судження: "Якщо $a > b$ то $a^2 > b^2$ для будь-яких a та b " Відразу зауважимо, що це хибне судження. Для переконання в цьому варто підібрати такі два числа, для яких виконувалась би перша його частина ($a > b$) і не виконувалась друга ($a^2 > b^2$). Такими числами можуть бути 2 і -6. Справді, $2 > -6$ (кожне додатне число завжди більше будь-якого від'ємного числа), але $2^2 < (-6)^2 = 36$.

Такий прийом застосовується переважно там, де у студентів після утворення гіпотези виникало більше сумнівів, ніж упевненості у відповідності гіпотези умові й вимозі задачі. У таких випадках вони підшукували контрприклад, щоб остаточно переконатися у не результативності обраного шляху, який на певному етапі був досить привабливим для них.

В деяких випадках апробація сформованої гіпотези розв'язку була вдалим поєднанням дій за аналогією, на основі реконструкції чи на основі комбінування.

Проведений нами аналіз дає право стверджувати, що вибір механізмів апробації пов'язаний із змістом задачі й суб'єктом розв'язання. Попри це, слід відмітити, що напрям і глибина апробаційних дій значною мірою ви-значався станом розуміння математичної задачі. Часто саме стан розуміння задачі ставав механізмом, який запускав апробаційних дій, на фоні якого він проходив.

Висновки. Творчий математичний процес – є процесом, який гармонійно поєднує загальні ознаки інтелектуальної творчості із специфікою математичної діяльності, яка пов'язана з наявністю числових і символічних елементів, оперуванням формалізованими об'єктами часто при допомозі просторової уяви, існуванням алгоритмів розв'язання певного типу задач.

Зміст пошукових дій залежить від етапів розв'язання задачі (вивчення умови, пошук розв'язку, перевірка знайденого розв'язку), в яких його процесуально-динамічна сторона не лише проявляється, але й формується. *Процес розуміння суб'єктом творчої математичної задачі та процес апробації мають місце на всіх етапах процесу розв'язання і є взаємодоповняльними.* Їх результативність досягається завдяки взаємодії числової, символічної та просторової складової математичного мислення, причому розуміння умови задачі формує зміст апробаційних дій, а процес апробації сприяє формуванню розуміння математичної задачі.

Перспективою подальших досліджень даної проблеми є дослідження особистісного аспекту взаємодії процесів розуміння та апробації, його вплив на перебіг та взаємоузгодження всіх складових процесів творчого математичного мислення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Адамар Ж.* Исследования психологии процесса изобретения в области математики. – М.: Соврадио, 1970. – 152 с.
2. *Вейль Г.* Математическое мышление. – М.: Наука, 1989. – 400 с.
3. *Знаков В.В.* Психология понимания: Проблемы и перспективы. Москва: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2005. 448 с.
4. *Клайн М.* Математика. Поиск истины. – М.: Мир, 1988. – 295 с.
5. *Коваленко А.Б.* Проблема розуміння в працях українських психологів. / Теоретичні і прикладні проблеми психології, № 1(36) 2015 С. 190-197.
6. *Мойсеєнко Л.А.* Психологія творчого математичного мислення. – Івано-Франківськ: Факел, 2003. – 481 с.
7. *Мойсеєнко Л.Ф., Витвицька О.М., Кулініч Г.М.* Стратегія реконструювання як мисленнєвий механізм розуміння творчих математичних задач // Актуальні проблеми психології: Зб. наук праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України – К., Фенікс – 2019. - Т.ХІІ. Психологія творчості – Вип.25. – С.182-193.
8. *Моляко В.А.* Творческая конструкторология (пролегомены) Київ: Освіта України, 2007. 388 с.
9. *Пойа Д.* Математическое открытие. – М.: Наука. – 1976. – 336 с.
10. *Рубинштейн С.Л.* О мышлении и путях его исследования. – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 147 с.

11. *Tikhomirov O.K.* Психология мышления. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 270с.
12. *Mumford M.D., Gustafson S.B.* Creativity syndrome: Integration, application and innovation. *Psychological Bulletin*. 1988. P. 27-43.
13. *Ziff P.* Understanding Understanding. Ithaca. London, 1972. 146 p.
14. *Mayer, R. E., Hegarty, M.* The Process of Understanding Mathematical Problems. In R. J. Sternberg, T. Ben-Zeev (Ed.), *The nature of mathematical thinking*. 1996. P. 29-53.
15. *Mahwah, NJ:* L. Erlbaum Associates. Drawings and Tables as Cognitive Tools for Solving Non-Routine Word Problems in Primary School /Timo Reuter¹., Wolfgang Schnotz², Renate Rasch³ *American Journal of Educational Research*. 2015, Vol. 3 No. 11, p. 1387-1397 DOI: 10.12691/education-3-11-7.
16. *Ortiz Enrique* The Problem-Solving Process in a Mathematics Classroom. *Transformations*: 2016. Vol. 1: Iss. 1, Article 1. P. 257-289. URL: <https://nsuworks.nova.edu/transformations/vol1/iss1/1>.
17. *Yaftian, N.* The outlook of the Mathematicians' Creative Processes. *Procedia. Social and Behavioural Sciences*. 2015. Vol. 191. P. 2515-2519. URL: <https://www.journals.elsevier.com/procedia-social-and-behavioral-sciences/special-issues>.
18. *Jaleel S, Titus B.* Effectiveness of Gaming Strategy on Mathematical Creativity of Students at Secondary Level. *Indian Journal of Applied Research*. 2015. Vol. 5(10). P. 243-245. URL: [doi: 10.15373/2249555X](https://doi.org/10.15373/2249555X).

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Adamar Zh.* Yssledovanyia psykholohyy protsessa yzobretenyia v oblasti matematyky. – М.: Sovradyo, 1970. – 152 s.
2. *Veil H.* Matematycheskoe myshlenye. – М.: Nauka, 1989. – 400 s.
3. *Znakov V.V.* Psykholohyia ponymanyia: Problemy u perspektivy. Moskva: Yzd-vo "Ynstytut psykholohyy RAN", 2005. 448 s.
4. *Klain M.* Matematyka. Poysk ystyny. – М.: Myr, 1988. – 295 s.
5. *Kovalenko A.B.* Problema rozuminnia v pratsiakh ukrainskykh psykholohiv. / Teoretychni i prykladni problemy psykholohii, № 1(36) 2015 S. 190-197.
6. *Moiseienko L.A.* Psykholohiia tvorchoho matematychnoho myslennia. – Ivano-Frankivsk: Fakel, 2003. – 481 s.
7. *Moiseienko L.F., Vytvytska O.M., Kulinich H.M.* Stratehiia rekonstruiuvannia yak myslennievyyi mekhanizm rozuminnia tvorchykh matematychnykh zadach // Aktualni problemy psykholohii:: Zb. nauk prats Instytutu psykholohii im. H.S.Kostiuka NAPN Ukrainy – K., Feniks – 2019. - T.XII. Psykholohiia tvorchosti – Vyp.25. – S.182-193.
8. *Moliako V.A.* Tvorcheskaia konstruktolohyia (prolehomeny) Kyiv: Osvyta Ukrainy, 2007. 388 s.
9. *Poia D.* Matematycheskoe otkrytye. – М.: Nauka. – 1976. – 336 s.
10. *Rubynshtein S.L.* O myshlenuu y putiakh eho yssledovanyia. – М.: Yzd-vo AN SSSR, 1958. – 147 s.
11. *Tykhomyrov O.K.* Psykholohyia myshlenyia. – М.: Yzd-vo MHU, 1984. – 270s.
12. *Mumford M.D., Gustafson S.B.* Creativity syndrome: Integration, application and innovation. *Psychological Bulletin*. 1988. P. 27-43.
13. *Ziff P.* Understanding Understanding. Ithaca. London, 1972. 146 p.
14. *Mayer, R. E., Hegarty, M.* The Process of Understanding Mathematical Problems. In R. J. Sternberg, T. Ben-Zeev (Ed.), *The nature of mathematical thinking*. 1996. P. 29-53.
15. *Mahwah, NJ:* L. Erlbaum Associates. Drawings and Tables as Cognitive Tools for Solving Non-Routine Word Problems in Primary School /Timo Reuter¹., Wolfgang Schnotz², Renate Rasch³ *American Journal of Educational Research*. 2015, Vol. 3 No. 11, p. 1387-1397 DOI: 10.12691/education-3-11-7.
16. *Ortiz Enrique* The Problem-Solving Process in a Mathematics Classroom. *Transformations*: 2016. Vol. 1: Iss. 1, Article 1. P. 257-289. URL: <https://nsuworks.nova.edu/transformations/vol1/iss1/1>.

17. *Yaftian, N.* The outlook of the Mathematicians Creative Processes. *Procedia. Social and Behavioural Sciences.* 2015. Vol. 191. P. 2515-2519. URL: <https://www.journals.elsevier.com/procedia-social-and-behavioral-sciences/special-issues>.
18. *Jaleel S, Titus B.* Effectiveness of Gaming Strategy on Mathematical Creativity of Students at Secondary Level.

Moiseienko L. A., Hural I. M., Smolovyk L. R. Psychology of interaction of processes of understanding and approbation in creative mathematical thinking. The article deals with the questions about the psychological essence of the interaction of thinking processes of understanding and approbation in solving creative mathematical problems. According to the research of mathematical thinking, its creative character has been established and the approach to its study has been determined through analysis of thinking actions in the process of solving creative mathematical problems. The authors emphasize that the effectiveness of search activities is achieved through the interaction of the numerical, symbolic and spatial components of mathematical thinking. The article states that the processes of understanding mathematical problems and approbation of thinking results function during the whole process of solving mathematical problems. It has been found out that the content of search actions aimed at understanding the problem and approbation of mental results depends on the stages of solving the problem (studying the condition, finding a solution, checking the solution found), in which their procedural and dynamic side is not only manifested, but also formed. Besides, the process of understanding a creative mathematical problem and the process of approbation are complementary to each other. It has been established that understanding the condition of the problem forms the content of approbation actions, and the process of approbation contributes to the formation of understanding of a mathematical problem. Approbation actions, forming a subjective belief in the correctness (or wrongness) of a mental result, are aimed at the same time at deepening understanding of the essence of the task. Approbation of mental results is an auxiliary act, a tool of the process of understanding, and the state of understanding forms the content of approbation.

Keywords: creative mathematical thinking, understanding of a mathematical problem, approbation of thinking results.

Отримано 05.11.2019

УДК 159.942

Москаленко Валентина Володимирівна

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В КОГНІТИВНІЙ КОНЦЕПЦІЇ С.МОСКОВИЧІ

Москаленко В. В. Дослідження особливостей творчого мислення в когнітивній концепції С. Московичі. В статті на основі аналізу основних положень теорії соціальних репрезентацій С. Московичі проаналізовано особливості творчого мислення пересічної людини в процесі засвоєння нею наукових знань в умовах повсякдення. «Соціальні репрезентації» визначено як специфічну форму знання в сфері буденної свідомості, що об'єднує в собі понятійний і образний компоненти. Проаналізовано творчу функцію соціальних репрезентацій, яка полягає у перетворенні незнайомої інформації у знайому в результаті трансформації структурних елементів та функцій ментальних феноменів наукового знання у когнітивні елементи буденної свідомості. В статті проаналізовано фактори, що детермі-

нують творчу функцію соціальних репрезентацій. Зокрема, звертається увага на зовнішню та внутрішню групу факторів: зовнішні фактори описують зміни в науковій теорії, що відбуваються в результаті її втілення у буденну свідомість. Внутрішні - описують трансформації, що відбуваються в результаті цього всередині самих репрезентацій.

Ключові слова: когнітивна сфера свідомості, соціальні репрезентації, буденна свідомість, здоровий глузд, об'єктифікація, персоніфікація, ідентифікаційна матриця.

Москаленко В. В. Исследование особенностей творческого мышления в когнитивной концепции С. Московичи. В статье на основе анализа основных положений теории социальных репрезентаций С. Московичи анализируются особенности творческого мышления обычного человека в процессе усвоения им научных знаний в условиях повседневности. «Социальные репрезентации» определяются как специфическая форма знаний в сфере обыденного сознания, которая объединяет понятийный и образный компоненты. Творческая функция социальных репрезентаций анализируется как превращение незнакомой информации в знакомую в процессе трансформации структурных элементов и функций ментальных феноменов научного знания в когнитивные элементы обыденного сознания. В статье анализируются факторы, которые детерминируют творческую функцию социальных репрезентаций. В частности, обращено внимание на внешнюю и внутреннюю группу факторов: внешние факторы описывают изменения в научной теории, которые в ней происходят в результате внедрения социальных репрезентаций в обыденное сознание. Внутренние – описывают трансформации, которые происходят в результате этого внутри самих репрезентаций.

Ключевые слова: когнитивная сфера сознания, социальные репрезентации, обыденное сознание, здравый смысл, объективизация, персонификация, идентификационная матрица.

Актуальність проблеми. Існує багато визначень творчого мислення, які отримують право на існування в залежності від причетності до того ракурсу і завдань, що ставляться у дослідженні. В зв'язку з аналізом особливостей когнітивної сторони творчого мислення в концепції С. Московичі ми розглядаємо творче мислення суб'єкта як процес трансформації незнайомої інформації у знайому шляхом особистого включення суб'єкта у конструктивне перетворення інформації в ході взаємодіяльності з представниками спільноти близького середовища. Суб'єкт творчого мислення діє в ситуації, яка має для нього певну ступінь проблемності з-за нестачі інформації. Розв'язання проблемної ситуації вимагає її пошуку, що стимулює розвиток творчого мислення. В зв'язку з цим стає актуальним дослідження особливостей механізму цього процесу. Найбільш ґрунтовно механізм трансформації незнайомої інформації у знайому як механізм творчого мислення, представлено у когнітивній теорії С. Московичі.

Історія питання. Концепція соціальних репрезентацій є однією з найбільш впливових сучасних теоретичних моделей когнітивного напрямку західноєвропейської психології. Цю концепцію пов'язують з ім'ям французького психолога С. Московичі, а ширше, – із “французькою дослідницькою школою” (Ж.-П. Кодол, Д. Жоделе та ін.). Основною категорією досліджень цього напрямку є категорія «соціальні репрезентації» як специфічна форма знання, яка об'єднує в собі понятійний і образний компоненти. Понятійний компонент зумовлюється науковим знанням, а образний – буденним знанням [4, 5].

Початок дослідженням цього напрямку поклала монографія С. Московичі “Психоаналіз: його образ і його публіка”, що була опублікована в 1961 р. Це було оповідання про те, як наукова концепція (теорія З. Фрейда) набувала якісно іншого буття, входячи в плоть і кров повсякденності і буденної свідомості, як, перетворившись у соціальні репрезентації, психоаналіз став фактором французької культури 50-х років.

Своєю роботою С. Московичі звернув увагу читача на той рівень суспільної свідомості, яка визначається як буденність. Автор зупиняється на феномені буденної трансформації наукової теорії – психоаналізі, яка репрезентуючись пересічними громадянами, стає “новим здоровим глуздом”, що виконує регулятивну функцію по відношенню до людської поведінки.

Об’єкт дослідження: творче мислення

Предмет дослідження: особливості когнітивної сторони творчого мислення у концепції С. Московичі.

Мета: На основі аналізу концепції С. Московичі визначити особливості механізмів творчого мислення як процесу трансформації незнайомої інформації у знайому.

Задачі:

1. Визначити основні категорії когнітивної концепції С. Московичі.
2. Проаналізувати закономірності формування соціальних репрезентацій.
3. Описати механізм трансформації невідомої інформації у відому в процесі творчого мислення.

Основний зміст статті. Когнітивна сторона творчого мислення є складним утворенням, що складається з ментальних структур, які відносяться до наборів операцій, що дозволяють отримувати, аналізувати, змінювати і переробляти інформацію.[7] Когнітивні структури і відповідні когнітивні процеси взаємопов’язані, кожен з них частково є наслідком іншого. Деякі когнітивні процеси певним чином управляються когнітивними структурами, а деякі когнітивні структури утворюються в процесі переробки когнітивної інформації, що об’єднує всі ці феномени різних рівнів пізнавального процесу у цілісну когнітивну систему суб’єкта мислення. Основне призначення когнітивної системи полягає у забезпеченні зберігання, впорядкованості та трансформації поточної інформації, що впливає на суб’єкта. Важливою функцією когнітивної сторони творчого мислення є можливість здійснити вихід свідомості за межі безпосередньо даної, реально існуючої проблемної ситуації з метою пошуку засобів конструктивного вирішення проблеми завдяки використанню нової інформації, отриманої в результаті перетворення незнайомої інформації у нову знайому.

Однією з відомих когнітивних теорій, яка досліджує механізм трансформації інформації, що впливає на свідомість людини, є теорія соціальних репрезентацій французької дослідницької школи соціальної психології С. Московичі. «Соціальні репрезентації» – це суспільна свідомість, в якій дуже складно взаємодіють на рівні здорового глузду різні переконання (частково ірраціональні), ідеологічні погляди, знання, власне наука, що розкрива-

ють і в дечому складають соціальну реальність. Наука не витісняє ці буденні переконання, навпроти, наукові уявлення і здоровий глузд в тій чи іншій мірі трансформуються одне в одне. «Соціальні репрезентації» є основною категорією в концепції С.Московичі. Центральним питанням в концепції соціальних уявлень є з'ясування того, як люди розуміють оточуючий світ, чому вони так чи інакше осмислюють своє повсякденне життя. Саме для вирішення цих питань і була створена ця концепція.

Для С. Московичі соціальні репрезентації – це осмислені знання, які в сучасному суспільстві є еквівалентом тому, що в традиційних суспільствах розглядається як міфи і вірування. А тому вони можуть бути названі “сучасною версією здорового глузду”. Керуючись тим, що психоаналітична концепція займає провідне місце серед інтелектуальних явищ суспільства, С. Московичі використовує психоаналіз як матеріал для психологічного аналізу феномену буденної трансформації наукової теорії. Звертаючи увагу на сферу буденної свідомості, він показує, як наукова теорія вбирається суспільством і стає елементом повсякденної культури. Стаючи “новим здоровим глуздом”, психоаналіз в уявленнях громадськості виступає у таких аспектах: репрезентується смисл теорії, зміст психоаналітичної практики, образ психоаналітика, типові пацієнти та значення, роль психоаналізу у французькому суспільстві. Ці аспекти – провідні в дослідженні С. Московичі.

Соціальні репрезентації як психологічна категорія є специфічною формою знання, яка об'єднує в собі понятійний і образний компоненти. Понятійний компонент зумовлено науковим знанням, а образний – буденним знанням. Як підкреслює С. Московичі та представники його школи, соціальні репрезентації – це перш за все знання здорового глузду, а в більш широкому плані – це якості буденного практичного мислення, які спрямовані на освоєння і осмислення соціального матеріалу і ідеального оточення. Звертаємо увагу на те, що ключовою ознакою у визначенні репрезентацій є їх віднесення до буденного пізнання дійсності, яке прийнято називати “знанням здорового глузду” або “спонтанним”, “наївним”, практичним тощо пізнанням.

В чому ж полягає специфіка законів і логіки буденного пізнання порівняно із законами і логікою наукового пізнання? Наукове мислення осягає істину, розробляючи строгі правила і критерії логічного висновку. Буденне мислення, яке притаманне “людині з вулиці”, що не має спеціальної професійної підготовки, спрямовано не на вирішення абстрактних проблем, а на обслуговування потреб повсякдення. Правила і закономірності такого мислення вважаються людьми як само собою зрозуміле, вони вільно ними користуються в залежності від вимог моменту. Бурхливий розвиток засобів масової комунікації в умовах науково-технічного прогресу суттєво модифікував повсякденне життя людини. Основою і джерелом суджень здорового глузду все більш стають наукові за своїм походженням знання, які засвоюються і трансформуються як орієнтири буденного досвіду. Наука вторгається в духовне життя кожної людини і стає одним із безпосередніх факторів формування свідомості індивіда. С. Московичі стверджує, що наука не вульгари-

зується в масовій свідомості, а навпаки, вона отримує нове життя. Отже, наука про реальність, як каже Московичі, стає науковою в реальності, її квазі-фізичним виміром.

Знання, яке трансформується у здоровий глузд, змінює сам спосіб існування людей. Це відбувається завдяки тому, що повсякденний досвід людини, звертаючись до нових тем, надає їй діям і словам нового смислу. С. Московичі вважає, що перетворення науки із академічної дисципліни в реальну суспільну силу, є якісним стрибком, новим “епістемологічним статусом” знання. Отже соціальні репрезентації – це не те буденне знання, як його розуміють в традиційному смислі. Соціальні репрезентації – це вищий щабель розвитку здорового глузду, на якому він збагачується науковою теорією.

Соціальні репрезентації існують переважно в образній формі. Образність, як одна із характерних рис соціальних репрезентацій, властива буденній свідомості взагалі. Образність візуалізує характеристики уявлюваного. Зміст уявлюваного немов би прив’язується до певного малюнка, до зримої схеми. Роблячи образними абстрактні поняття, соціальні репрезентації надають матеріальну тілесність ідеям. В той же час, репрезентуючи об’єкт, соціальні репрезентації актуалізують його у свідомості у всій сукупності і доступності сприйняття суб’єктом. Як реконструкція реальності уявлення зовнішньо схожі на сприймання, однак, як підкреслює С. Московичі, його перцептивна данність ілюзорна, оскільки у “знятому” вигляді вона містить концептуальну переробку того, що репрезентується. Нова інформація про об’єкт підлягає категоризації в когнітивному світі суб’єкта. У репрезентаціях відбувається смислова трансформація образу, схематизація чуттєвого образу і навпаки – поняття набуває рельєфності і конкретності, відбувається співвідношення його із низкою понять, яка була сформована раніше.

Поняття образу в концепції соціальних репрезентацій характеризується активним творчим началом. Образ – це не є дзеркальне відображення об’єкта, його копія. Творчого характеру образу в соціальних репрезентаціях надає зв’язок його зі смислом. Образ і смисл нерозривно зв’язані у соціальних репрезентаціях: будь-якому значенню відповідає образ, будь-якому образу – значення. Саме ця осмисленість образу в репрезентаціях надає йому творчого характеру, який виявляється у тому, що об’єкт в репрезентаціях перемодельовується і реконструюється. А тому репрезентації не є пасивним відтворенням зовнішнього у внутрішньому. Вони є продуктом і процесом активного соціально-психологічного відтворення дійсності. Саме завдяки репрезентаціям соціальний суб’єкт є активно-творчим в своїй пізнавальній діяльності. Так він (суб’єкт) за допомогою репрезентацій відтворює, ніби знову створює об’єкти, людей, події оточуючого світу.

Творчий характер соціальних репрезентацій виявляється не тільки в тому, що вони реконструюють елементи зовнішнього світу. Їх творчий характер виявляється і в тому, що вони надають смисл поведінці, інтегрують людину в систему соціальних відносин, тобто орієнтують і спрямовують діяль-

ність людини. Саме завдяки соціальним репрезентаціям факти оточуючого світу трансформуються, щоб стати знанням, яке використовують повсякденно.

Отже, соціальні репрезентації є специфічним ментальним феноменом буденної свідомості суб'єкта пізнання, що існує у формі єдності образу і символу об'єкта сприймання, завдяки якому суб'єкт, що пізнає, немов би зливається з тим, що він пізнає, у елемент реального соціального життя.

Закономірності формування соціальних репрезентацій. Якщо розглядати соціальні репрезентації в аспекті процесу, то важливим стає питання його детермінації. Досліджуючи це питання, С.Московичі виділяє цілий ряд факторів, що впливають на трансформацію структурних елементів та функцій ментальних феноменів наукових знань в процесі їх перетворення у соціальні репрезентації буденної свідомості. Аналізуючи процес формування соціальних репрезентацій, Московичі виділяє дві групи факторів, які, так би мовити, “відповідальні” за цей процес: зовнішні і внутрішні. Зовнішні фактори описують зміни в науковій теорії, що відбуваються в результаті втілення її у буденну свідомість. Внутрішні фактори стосуються трансформацій, що відбуваються всередині самих репрезентацій.

Сутність зовнішніх процесів виявляється у образній об'єктивації предмета репрезентацій. С.Московичі називає цей процес об'єктифікацією, виділяючи в ньому декілька етапів.

Перший – персоніфікація наукових знань і феноменів. Кожна наука або теорія асоціюється з прізвищами людей, які стали їх символом: психоаналіз – з Фрейдом, відносність – з Ейнштейном, зумовлювання – з Павловим тощо. В цьому відношенні спостерігається така тенденція: науковому знанню властиве знеособлення, а здоровому глузду – особистісне забарвлення всякого знання. Персоніфікація надає конкретності теоріям і дозволяє розглядати їх як таку виразну реальність, коли б мова йшла про добре знайому людину. З часом теорії починають асоціюватись не тільки з окремим індивідом, але й соціальною групою (спільною): психоаналіз – з психоаналітиками, біхевіоризм – з США і таке інше. Саме тому наукові знання в системі буденної свідомості трансформуються у персоніфіковану форму.

Другий етап об'єктифікації – це вибір і деконтекстуалізація (від слова – контекст, закінченість, зв'язок) елементів наукової теорії (явища). Інформація про них вибірково оцінюється з позиції нормативних критеріїв групи. Відібрані елементи відокремлюються від наукового контексту, до якого вони належать, і присвоюються буденною свідомістю в якості норм сприйняття повсякденної дійсності. В результаті цього соціальні уявлення виглядають спочатку як приблизний начерк явища, як ментальне зображення найбільш вразливих його рис.

Третій етап об'єктифікації – це формування “фігуративної схеми», яка є “образним ядром” репрезентацій. Фігуративна схема формується поступово, коли початковий ескіз в ході цілеспрямованого відбору інформації набуває вигляду умовної конструкції. Фігуративна схема містить суттєві поняття, риси об'єктивного явища і просту структуру їх взаємозв'язків. Ця конструк-

ція є візуальною, вона зручна у використанні і може служити своєрідною підпорою для сприйняття нового, незрозумілого матеріалу, і через спрощення та оптимізацію процесу перцепції може орієнтувати суб'єкта.

Отже, результатом третього етапу об'єктифікації предмета репрезентації є схематична візуалізація наукових ідей і понять. Так, наприклад, згідно досліджень Московичі, співвідношення таких ключових понять психоаналітичного словника, як “свідоме” і “безсвідоме” візуалізується на схемі розташуванням першого вище, а другого – нижче риски “тиску”, “витіснення”. Дослідження суспільних уявлень про дитину, яке було проведене М.-Ж. Шомбар де Лов, виявило, що ці уявлення структуруються навколо біполярного “образного ядра”, згідно з яким дитина протиставляється дорослому як природа – суспільству, спонтанне – нормативно заданому, безпосередній інтерес – вигоді тощо.

Четверта стадія об'єктифікації репрезентацій – це натуралізація або “онтизація” фігуративної схеми і її елементів. Фігуративна схема, яка відділена від об'єкта, перестає бути абстрактною конструкцією, а стає безпосереднім втіленням об'єкта. Мова йде про те, що образ об'єкта набуває матеріальності тим, що він знаходить своє місце в онтології здорового глузду. В результаті такої онтизації (натуралізації) здоровий глузд користується елементами фігуративної схеми як речовими природними об'єктами. Поняття або явище втрачає свій абстрактний характер, набуваючи квазіфізичних, автономних форм існування.

Отже, об'єктифікація соціальних репрезентацій – це відторгнення предмета пізнання і перетворення його в своєрідну автономну сутність, що наділена буттям. Фіксуючись в мовних виразах, установках поведінки, способах інтерпретації, соціальні репрезентації починають вести своє незалежне життя в суспільстві. С. Московичі пояснює це на прикладі формування соціальних установок групи: прививається те, до чого є прихильність, що вписується в уже існуючу структуру. Істинні є ті уявлення, які є прегнантними, відповідають думці оточуючих і сприйняті в даній групі. Система суспільних уявлень, яка за логікою конвенції стала “об'єктивно реальною”, детермінує зміст соціальної взаємодії. Соціальні установки, що натуралізувались, стають не тільки системою інтерпретації і категоризації явищ оточуючої дійсності, але й “конституційним” фактором соціальної реальності.

Суть *внутрішніх трансформацій* соціальних репрезентацій Московичі бачить в тому, що це є процес освоєння чогось дивного, яке потребує інтерпретації через вже знайоме. В поняття “дивне” він включає три типи ситуацій і феноменів: по-перше, те, що є для індивіда зовнішнім і віддаленим; по-друге, те, що не відповідає сталим нормам і правилам його поведінки і по-третє, все те, що є надлишковим для індивіда: інформація, нові поняття, нові відносини. “Дивне” не є просто новим, невідомим або таким, що не стосується індивіда. Напроти, воно приймає вигляд знайомого, і саме цією “псевдосхожістю” стимулює формування якогось тлумачення, думки, тобто стає соціальними репрезентаціями.

Соціальні репрезентації про “дивне” утворюються на основі попереднього досвіду. Для розкриття цього процесу Московичі вводить поняття “перенесення”. Перенесення – це проникнення “дивного” в щілину звичайного. Зробити “дивне” своїм означає вкласти його в сітку вже знайомих понять шляхом надання назви і класифікації. Для аналізу того, як відбувається “вписування” об’єкта репрезентації в систему знань, що склалась раніше, Московичі вводить поняття “ідентифікаційної матриці”. Матриці існують для упорядкування як несоціальних, так і соціальних явищ. Матриці для соціальних явищ мають свою специфіку: окрім того, що вони мають оціночний характер, ці матриці завжди пов’язують інформацію, що поступає, з певними соціальними категоріями, наділяючи об’єкт репрезентацій відповідним смислом і значенням.

Існують групові детермінанти обробки інформації, яка поступає із зовні: якщо властивості об’єкта, який сприймається, відповідають основним параметрам ідентифікаційної матриці групи (індивіда), то йому приписується весь комплекс як наявних, так і відсутніх, але пов’язаних з ним характеристик. Результати дослідження Московичі показали, зокрема, що оцінка групою психоаналізу залежала від того, в якій системі цінностей він сприймався. Так, якщо група оцінювала психоаналіз як наукову теорію, то це зумовлювало уявлення про споживачів психоаналітичної практики як про інтелектуалів. Коли ж група оцінювала психоаналіз як політичну теорію, то це зумовлювало уявлення про споживача цієї теорії як багатих людей. Отже, сприйняття будь-якого явища, з одного боку, виявляє соціальні репрезентації, що притаманні членам групи, а з другого, – призводять до їх часткової перебудови через не суперечливе включення нового елемента.

Творчі функції соціальних репрезентацій. Формування соціальних репрезентацій – це психологічна необхідність соціального життя. Завдяки таким своїм властивостям як достатня стійкість і одночасно оперативність, соціальні репрезентації дають можливість швидко переорієнтуватись в мінливій дійсності, особливо в умовах недостатньо повної і неоднозначної інформації відносно об’єкта, який сприймається. Робота репрезентацій з введення незвичайного в систему значень індивіда йде двома шляхами: диференціації і інтеграції. Нерівновага в бутті людини, яка викликана появою нового об’єкту, може бути відновлена або розкладанням цього об’єкту на перцептивні складові, або, наприклад, з’єднанням його ланцюгом зв’язків із “звичайними” образами і поняттями із зовсім різних джерел, шляхом аналогій і асоціацій. В процесі інтеграції елементи, що належать до різних галузей знань, трансформуються одне в інше, об’єкт включається в серію погоджень з іншими об’єктами, що вже належать до психологічного світу індивіда, запозичуючи у них деякі властивості, добавляючи свої власні, і, нарешті, сам стає звичним. Отже, соціальним репрезентаціям відводиться роль детермінанта перетворення когнітивної сфери свідомості в процесі сприймання світу.

Творча функція соціальних репрезентацій виявляється, по-перше, у трансформації інформаційних когнітивних елементів у «репрезентативно -

образні», яка супроводжується перетворенням описування у пояснення. Справа в тому, що інформація (реальність) сприймається людиною крізь призму своїх власних потреб, інтересів, бажань, уявлень тощо. Тому реальність у свідомості людини структурується не такою, як вона є насправді, а відповідно з її внутрішньою психологічною структурою. Саме тому важливою стає функція пояснення, яку здійснюють соціальні репрезентації, описуючи, класифікуючи і пояснюючи інформацію. А це є важливим у здійсненні перетворюючої діяльності.

Друга важлива творча функція соціальних репрезентацій – функція детермінації вибору поведінки і орієнтації соціальних комунікацій. Соціальні репрезентації належать до тієї сфери суспільних феноменів, що безпосередньо вплітаються в життя соціальних груп, класів. Уявлення про наукові теорії, політичні події, про соціальну структуру суспільства тощо, існують не як уривчасті думки окремого індивіда, а як представника, члена соціальної групи, класу. Висловлювання представників окремих спільнот, їх оцінки виражають відношення групи до соціально значущого об'єкта. Вони організовані зовсім по-різному в різних класах, культурах або групах і можуть служити візитною карткою соціальної групи, одним з її функціональних атрибутів. Соціальні репрезентації зумовлюють можливість вибору певної поведінки індивіда у груповій взаємодії. Справа в тому, що у внутрішньогруповій міжособистісній взаємодії соціальні репрезентації визначають поле можливих комунікацій, цінностей або ідей, що виявляються з точки зору групи і тим самим спрямовують і регулюють бажану поведінку. Завдяки соціальним репрезентаціям в соціальних групах створюється не тільки несуперечлива картина світу, але й формуються, а також перетворюються відносини з іншими групами. С. Московичі бачить основне призначення соціальних репрезентацій у тому, щоб з їх допомогою розв'язати проблеми, надавати певну форму соціальним взаємодіям, забезпечувати маси управлінням.

Підсумовуючи можна зазначити, що творча природа соціальних репрезентацій виявляється головним чином у тому, що вони створюють так звану ідентифікаційну матрицю, завдяки якій нова інформація про світ, вписуючись у когнітивну структуру мислення людини, стимулює виявлення його творчої природи.

Висновки.

1. На основі визначення основних положень теорії соціальних репрезентацій С. Московичі проаналізовано особливості творчого мислення пересічної людини в процесі засвоєння нею наукових знань в умовах повсякдення. «Соціальні репрезентації» визначено як специфічну форму знання в сфері буденної свідомості, що об'єднує в собі понятійний і образний компоненти.

2. Проаналізовано творчу функцію соціальних репрезентацій, яка полягає у перетворенні незнайомої інформації у знайому в результаті трансформації структурних елементів та функцій ментальних феноменів наукового знання у когнітивні елементи буденної свідомості. В результаті перетворення незнайомої інформації у нову знайому стає можливим здійснити вихід свідо-

мості за межі безпосередньо даної, реально існуючої проблемної ситуації з метою пошуку засобів конструктивного вирішення проблеми завдяки використанню отриманої нової інформації.

3. Виділено фактори, що впливають на трансформацію структурних елементів та функцій ментальних феноменів наукових знань в процесі їх перетворення у соціальні репрезентації буденної свідомості. Зокрема, звертається увага на зовнішню та внутрішню групу факторів: зовнішні фактори описують зміни в науковій теорії, що відбуваються в результаті її втілення у буденну свідомість. Внутрішні - описують трансформації, що відбуваються в результаті цього всередині самих репрезентацій.

4. Сутність зовнішніх факторів виявляється у образній об'єктивації предмета репрезентацій, в якій виділяються такі етапи як: персоніфікація наукових знань та феноменів; вибір і деконтекстуалізація елементів наукової теорії; схематична візуалізація наукових ідей і понять. Механізм впливу внутрішніх факторів трансформації соціальних репрезентацій полягає у проникненні нового (дивного) у щілину звичайного завдяки «ідентифікаційній матриці».

Перспектива подальших досліджень. Подальше дослідження проблеми вбачається у проведенні емпіричних досліджень з метою конкретизації теоретичних положень, що викладені у статті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Моляко В.А.* Творческая конструктология (пролегомены) / В.А.Моляко – К.: Освіта України. 2007. – 388 с.
2. *Моляко В.О.* Генетичні індикатори конструювання образів світу в сучасному інформаційному просторі./ В.О.Моляко // Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності: монографія / В.О.Моляко, І.М.Біла, Н.А.Ваганова [та ін.]; за ред. В.О.Моляко. – К.: Педагогічна думка. 2015. – с.10 – 40.
3. *Московичи С.* Век толп. Исторический трактат по психологи масс. – М.: Академический проект, 1996. – 396 с.
4. *Московичи С.* От коллективных представлений к социальным/ С.Московичи. // Вопросы социологии. – 1992. –Т. 1. – с. 82-96.
5. *Московичи С.* Социальные представления: исторический взгляд/ С.Московичи // Психологический журнал. - 1995. - Т. 16. - № 1. - С.3 -18; № 2. - С.3 – 14.
6. *Москаленко В.В.* Особливості когнітивного компоненту творчого мислення в процесі розв'язання суб'єктом надситуативної проблемності./ В.В.Москаленко, //Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Том УІ: Психологія обдарованості.- Випуск 15.- Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І Франка. 2019. с.107 – 113.
7. *Москаленко В. В.* Теоретико-методологічні засади дослідження творчого мислення: конструктивістська парадигма. / В.В.Москаленко //Фундаментальные и прикладные исследования в практике ведущих научных школ» 2019 / [https:// farplss. org/ index. php/ journal/ issue/ view/ 39](https://farplss.org/index.php/journal/issue/view/39)

REFERENCES transliterated

1. *Moliako V.A.* Tvorcheskaia konstruktologiya (prolegomeny) / V.A.Moliako – K.: Osvita Ukraini. 2007. – 388 s.
2. *Moliako V.O.* Henetychni indykatory konstruiuvannya obraziv svitu v suchasnomu informatsiinomu prostori./ V.O.Moliako // Psykholohichni zakonomirnosti tvorchoho sprymannia informatsiinykh indykatoriv realnosti: monohrafiia /

- V.O.Moliako, I.M.Bila, N.A.Vahanova [ta in.]; za red. V.O.Moliako. – K.: Pedagogichna dumka. 2015. – s.10 – 40.
3. *Moskovichi S.* Vek tolp. Istoricheskii traktat po psikhologii mass. – M.: Akademicheskii proekt, 1996. – 396 s.
 4. *Moskovichi S.* Ot kollektivnykh predstavlenii k sotcialnym/ S.Moskovichi. // Voprosy sotciologii. – 1992. –Т. 1. – s. 82-96.
 5. *Moskovichi S.* Sotcialnye predstavleniia: istoricheskii vzgliad/ S.Moskovichi // Psikhologicheskii zhurnal. - 1995. - Т. 16. - № 1. - S.3 -18; № 2. - S.3 – 14.
 6. *Moskalenko V.V.* Osoblyvosti kohnityvnoho komponentu tvorchoho myslennia v protsesi rozv'iazannia sub'iektom nadsytuatyvnoi problemnosti../ V.V.Moskalenko, //Aktualni problemy psykhologii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhologii imeni H.S.Kostiuka NAPN Ukrainy. Tom UI: Psykhologhiia obdarovanosti.- Vypusk 15.- Kyiv-Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im.. I Franka. 2019. s.107 – 113.
 7. *Moskalenko V.V.* Teoretyko-metodolohichni zasady doslidzhennia tvorchoho myslennia: konstruktyvistska paradyhma. / V.V.Moskalenko //Fundamentalnye y prykladnye yssledovanyia v praktyke vedushchykh nauchnykh shkol» 2019 / [https:// farplss. org/ index.php/journal/issue/view/39](https://farplss.org/index.php/journal/issue/view/39)

Moskalenko V. V. The research of creative thinking peculiarities in the cognitive conception of S. Moskovichy. In the article, on the basis of the S. Moskovichy's social representations theory main principles' analysis, the peculiarities of the average person creative thinking in the process of scientific knowledge acquiring in the conditions of everyday life are analyzed. "Social representations" are defined as a specific form of knowledge in the field of everyday consciousness, which combines conceptual and figurative components. The creative function of social representations is analyzed, which consists in the transformation of unfamiliar information into the familiar as a result of transformation of structural elements and functions of mental phenomena of scientific knowledge into cognitive elements of everyday consciousness. As a result of the transformation of unfamiliar information into a new common, it becomes possible to move consciousness beyond directly given, real-life problematic situation in order to find a means of constructive solution of the problem through the use of new information received. In the article the factors that influence the transformation of structural elements and functions of mental phenomena of scientific knowledge in the process of their transformation into social representations of everyday consciousness are analyzed. In particular, attention is paid to the external and internal group of factors: external factors describe the changes in scientific theory that occur as a result of its implementation in everyday consciousness. Internal – describe the transformations that occur as its result within the representations themselves. The essence of external factors influence is displayed in the imaginative objectification of the representations subject, which distinguishes such stages as: personification of scientific knowledge and phenomena; selection and decontextualization of scientific theory elements; schematic visualization of scientific ideas and concepts. The mechanism of the influence of social representations transformation internal factors consists in penetration of the new (strange) into the gap of the ordinary due to the "identification matrix".

Keywords: cognitive sphere of consciousness, social representations, everyday consciousness, common sense, objectification, personification, identification matrix.

Отримано 18.10.2019

ТЕОРІЯ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ Г. С. КОСТЮКА ТА ПРОБЛЕМА ОСОБИСТІСНОЇ ДЕТЕРМІНАЦІЇ

Мусяка Н. І. Теорія психічного розвитку дитини Г. С. Костюка та проблема особистісної детермінації. У статті уперше здійснено аналіз теорії психічного розвитку дитини, створеної Г.С. Костюком, а також у її контексті розглянуто проблему особистісної детермінації. Констатовано, що теорія психічного розвитку дитини, як ключове теоретико-методологічне підґрунтя розуміння сутності особистісної детермінації, була вперше розроблена ученим ще у 40-х рр. ХХ ст. Розкрито ідеї Г.С. Костюка щодо проблеми особистісної детермінації. Здійснено уперше аналіз структури теорії психічного розвитку дитини, що включає, означені самим вченим, дванадцять спектрів – «питань розгляду». Встановлено, що стрижневим учений вважає детермінантний, оскільки «психічний розвиток дитини – обумовлений процес», а «питання про умови психічного розвитку дитини є вихідним питанням теорії цього процесу». Г.С. Костюк розкриває такий новий ракурс своєї теорії психічного розвитку дитини як проблему особистісної детермінації, ефективності її становлення і перебігу як внутрішніх потенцій особистісного зростання й саморозвитку.

Ключові слова: детермінація, особистісна детермінація, особистість, дитина, розвиток, психічний розвиток дитини.

Мусяка Н. И. Теория психического развития ребенка Г. С. Костюка и проблема личностной детерминации. В статье впервые осуществлен анализ теории психического развития ребенка, созданной Г. С. Костюком, а также в ее контексте рассмотрена проблема личностной детерминации. Констатировано, что теория психического развития ребенка, как ключевая теоретико-методологическая основа понимания сущности личностной детерминации, была впервые разработана ученым еще в конце 40-х гг. ХХ в. Раскрыты идеи Г. С. Костюка проблемы личностной детерминации. Осуществлен впервые анализ структуры теории психического развития ребенка Г. С. Костюка, которая состоит из, обозначенных самим ученым, двенадцати спектров «вопросов рассмотрения». Установлено, что основной это детерминантный, поскольку «психическое развитие ребенка обусловленный процесс», а «вопрос об условиях психического развития ребенка является исходным вопросом теории этого процесса». Г. С. Костюк раскрывает такой новый ракурс своей теории психического развития ребенка как проблему личностной детерминации, эффективности ее становления и развития как внутренних потенций личностного роста и саморазвития.

Ключевые слова: детерминация, личностная детерминация, личность, ребенок, развитие, психическое развитие ребенка.

Постановка проблеми. У творчому доробку видатного вітчизняного ученого, фундатора сучасної української психології Г.С. Костюка, стрижневе місце займає система розробка проблеми психічного розвитку дитини. Констатовано, що «протягом пів-століття дослідження чинників і закономірностей психічного розвитку посідали чільне місце в його науковій діяльності. Праці Г.С. Костюка з цієї проблеми істотно збагатили психологічну науку» [6, с. 591].

Ефективність сучасних наукових розвідок вимагають включення в актуальний психологічний простір фундаментальних розробок, які здійснив

учений. Водночас, у його творчій спадщині є наукові здобутки, які і до сьогодні залишаються у забутті. Серед них – праця Г.С. Костюка «Про деякі актуальні питання теорії психічного розвитку дитини», опублікована 80 років тому, яка і до сьогодні залишилася поза увагою дослідників [5]. Змістом її є доповідь, проголошена Г.С. Костюком 15 червня 1949 року у Києві на науковій сесії Науково-дослідного інституту психології. Зазначимо, що це перша праця у якій учений означив, що змістом її є саме «теорія психічного розвитку дитини». Попри те, що розробкою цієї проблеми він займався протягом всього творчого життя, це, наголосимо, єдина праця в якій у дванадцяти сенсотвірних проєкціях («питань» – визначених за нумерацією самим ученим) розкрита теорія психічного розвитку дитини. Оскільки це перше відкриття невідомого аспекту наукової спадщини Г.С. Костюка, здійснимо, за логікою його викладу, абрис дванадцяти спектрів – «питань», з яких складається структура теорії. Враховуючи те, що вказана праця нині є бібліографічною рідкістю, а також з метою якнайточнішого викладу, у тексті буде здійснене належне цитування.

Аналіз останніх досліджень. Багатогранна наукова спадщина фундатора сучасної вітчизняної психології Г.С. Костюка є предметом уваги вітчизняних науковців у різних галузях психологічного знання. Зокрема, у сучасних наукових дослідженнях здійснено аналіз: теоретичного підходу Г.С.Костюка до проблеми навчання і розвитку [7]; концепції психічного розвитку Г.С. Костюка у парадигмі особистісної ефективності [2] та архітектоніки його концептуальних ідей [3]; проблеми розумової діяльності та «виховання мислення» у науковій спадщині Г.С. Костюка [8]; сприймання, як своєрідної перцептивної діяльності, у роботах Г.С. Костюка [1]; поглядів Г.С. Костюка на проблему ставлення школярів до навчання [11]; концептуальної характеристики Г.С. Костюком здібностей у парадигмі творчого розвитку особистості [10], провідних ідей Г.С. Костюка та їх розвитку в сучасній українській психології [9].

Мета статті: уперше здійснити аналіз теорії психічного розвитку дитини, створеної Г.С. Костюком, а також у її контексті розглянути проблему особистісної детермінації.

Виклад основного матеріалу. Дослідження витоків проблеми особистісної детермінації навчання у творчій спадщині Г.С. Костюка дає можливість стверджувати, що учений уперше її окреслив у праці «Про деякі актуальні питання теорії психічного розвитку дитини» у доповіді на науковій сесії Науково-дослідного інституту психології 15-17 червня 1949 року [5]. Підкреслимо ще раз, що ця праця підтверджує той беззаперечний факт, що Г.С. Костюк ставить своїм науковим завданням створення саме «теорії психічного розвитку дитини»¹. «Успішне здійснення завдань виховання нового покоління... вимагає поглибленої розробки наукової теорії психічного розви-

¹ У обсяговому і змістовному покажчику до праць Г.С. Костюка [6] відсутня вказівка на посилання як на розробку проблеми «психічного розвитку дитини», так і на її статус – «теорія».

тку дітей...» – так означає учений наприкінці 40-х років ХХ століття необхідність її розробки [5, с. 3].

Які стрижневі сенсові спектри теорії психічного розвитку дитини окреслює Г.С. Костюк?

Стрижневою, учений вважає детермінантну: «Психічний розвиток дитини – обумовлений процес... Тому питання про умови психічного розвитку дитини є вихідними питаннями теорії цього процесу. Лише з'ясовуючи правильно умови психічного розвитку дитини, оволодіваючи ними і створюючи їх, ми можемо зрозуміти цей процес і успішно скеровувати його...» [5, с. 3]. У цьому векторі теорії психічного розвитку дитини ключовою вважає Г.С. Костюк парадигму детермінація – «основні умови психічного розвитку».

Системно підходить учений до тих джерел, які дають «нам можливість правильно висвітлити питання про основні умови психічного розвитку дитини» [5, с. 3]. Основним підґрунтям розробки «теорії психічного розвитку дитини» Г.С. Костюк вказує чотири витoki: діалектико-матеріалістичне вчення про розвиток, узагальнення досвіду «успішного виховання підростаючого покоління», «результати проведених у нас досліджень з ряду питань дитячої і педагогічної психології», а також використання того «важливого внеску в позитивне розроблення цих питань, що його зробили кращі уми минулого і передусім наші великі вітчизняні мислителі...» [5, с. 3].

Самостійність, непохитна позиція у відстоюванні власних поглядів на формування підростаючої особистості має яскравий вияв у оцінці Г.С. Костюком зарубіжних концепцій, фаталістичних теорій у «яких заперечується по суті справжній розвиток психіки дитини, можливість формування у неї нових якостей, свідомого втручання дорослих у цей процес і педагогічного керівництва ним» [5, с. 4].

Принциповим, враховуючи ідеологічні тенденції 40-х років, було відстоювання Г.С. Костюком у вітчизняному психологічному просторі поглядів на «формування людської особистості» при розгляді проблеми «спадковості і середовище» [5, с. 4]. Непохитну мужність і сміливість виявляє учений, аналізуючи в цьому контексті проблему розвитку: «Своєрідність цього процесу у людини, якісна його відмінність від розвитку рослинних і тваринних організмів визначає межі застосування цього вчення до людини, застерігаючи нас від механічного перенесення біологічних закономірностей на формування людської особистості» [5, с. 4].

Учений розкриває роль спадковості й середовища як «корінної причини своєрідності умов її формування (людської особистості – *М.Н.*)», як її детермінантних чинників. Він усебічно висвітлює їх взаємовідношення: «Спадковості людини несе в собі можливість формування людської істоти з її загальними й індивідуальними психічними властивостями. Ця можливість може знайти і знаходить свою реалізацію тільки в людських, створених працею людей, суспільних умовах» [5, с. 4].

У наступній частині теорії Г.С. Костюк розкриває теоретико-методологічні засади психічного розвитку дитини і саме в ній він піднімає

проблему особистісної детермінації, розглядає її сенсотвірне підґрунтя. І якщо у першій частині теорії учений у змістовному її полі вживає концепти «людська особистість», «людина», «підростаюча особистість», «дитина», то у другій її частині він здійснює концептуальний аналіз власне психічного розвитку дитини. «Історія її психічного розвитку створюється у процесі її виховання і навчання», – лаконічно і водночас категорично стверджує Г.С. Костюк. Саме тут він уперше говорить про внутрішні умови розвитку – «істотною і невід’ємною умовою психічного розвитку дитини є оволодіння нею тими матеріальними і духовними багатствами, що їх виробило своєю працею людство. Тільки *оволодіваючи..., присвоюючи їх, дитина може належно пізнати об’єктивний світ, здійснити ті можливості психічного розвитку, що їх несе в собі її природа, розвинути власні сили, формуватися як особистість*» (курсив наш. – М.Н.) [5, с. 5].

Звертає на себе увагу, що є принципово новим, абрис статусу дитини, який розкриває Г.С. Костюк. Домінантною для нього є не об’єктна, а суб’єктна парадигма, розгляд дитини як активного суб’єкта власного психічного розвитку. Через дієслівний ряд, що розкриває суб’єктну активність дитини, яка «оволодіває», «присвоює», «пізнає», «засвоює», здійснює ті можливості психічного розвитку, що їх несе в собі її природа», учений розкриває новий вектор статусу дитини – вона не об’єкт, а суб’єкт «в процесі її виховання і навчання». Але Г.С. Костюк при цьому постулює непересічну ідею – у цьому процесі дитина може «розвинути власні сили», а це вже ідея саморозвитку, яка є ключовою для бачення ученим статусу дитини. Водночас, акцентуємо на цьому, що Г.С. Костюк імпліцитно висловив ідею особистісної детермінації. Безперечно, він говорить і про включення дорослих: «Засвоєння дитиною цих багатств необхідно вимагає свідомого втручання в цей процес дорослих, керованих тими цілями, які ставить перед собою суспільство... *Розвиток психіки дитини обумовлюється розвитком її життя, – наполягає вчений, – скеровуваного суспільством через виховання*» (курсив наш. – М.Н.) [5, с. 5]. Наведене вище яскраво ілюструє позицію ученого щодо детермінованості, обумовленості психічного розвитку дитини і статус дорослого у системі «вихователь – дитина».

Ключовим у створенні Г.С. Костюком теорії психічного розвитку дитини є визначення його рушійних сил, а також його змісту. «Рушійною силою цього процесу є внутрішні суперечності між тими новими життєвими задачами, в розв’язання яких під впливом суспільства і виховання включається підростаюча особистість, досягненням на даній стадії рівнем її психічного розвитку, а змістом його – переборення цих суперечностей, народження нових рис свідомості й самосвідомості і вживання старих, збереження позитивних досягнень старого в новому, яке забезпечує внутрішню єдність процесу психічного розвитку» [5, с. 5]. Розкриття ученим проблеми рушійних сил у парадигмі внутрішніх суперечностей – це сенсотвірний стрижень теорії психічного розвитку дитини, теоретико-методологічна значущість якого знаходиться в несумірності з часом. Важливою є теза Г.С. Костюка про внутрі-

шню єдність процесу психічного розвитку, забезпечення якої так психологічно витончено окреслив Г.С. Костюк. Звертає на себе увагу, що учений і в цій площині розгляду теорії психічного розвитку імпліцитно означає суб'єктність: дитина не об'єкт впливу суспільства і виховання в процесі психічного розвитку, а її статус дієвий, діяльнісний: у розв'язання життєвих задач «включається підостаюча особистість» – як ознака її самостійності та суб'єктності.

Розкриваючи питання внутрішніх суперечностей як рушійної сили психічного розвитку дитини, Г.С. Костюк висуває ще одну важливу ідею – його стадійності. Характеризуючи перебіг розвитку як такий, що «забезпечує внутрішню єдність процесу психічного розвитку», учений виокремлює при цьому таку ознаку, як наявність стадій. Тобто, розвиток, з одного боку, це цілісний, безперервний процес, який змістовно внутрішньо єдиний, а з іншого – він дискретний, стадіальний, за якого «перехід до якісно нової його стадії підготовлюється життям і діяльністю дитини на даній стадії» [5, с. 5]. Прикметно, що учений, розглядаючи питання стадійності психічного розвитку, виокремлює як ключову ознаку – діяльність і життєдіяльність дитини. Тобто, статус дитини у процесі психічного розвитку не має характер недієвого, пасивного, а її включення – виключно діялісна.

Означене Г.С. Костюком «розуміння психічного розвитку дитини як стадіального» проектується на його сумірність з проблемою задатків. Тому окремий спектр у створенні теорії психічного розвитку включає концептуальний аналіз проблеми задатків. Учений означає пріоритетність власного шляху: «... розуміння психічного розвитку дитини як стадіального процесу дає нам можливість перемогти абстрактне, метафізичне розуміння задатків до розвитку її психічних властивостей, яке ще досить часто трапляється в літературі і в практиці педагогічної роботи» (курсив наш. – М.Н.) [5, с. 5]. Важливим є наголошення ученого на таку ознаку задатків, як здатність їх до розвитку. Це було теж інноваційним баченням їх сутності, всупереч узагальненого погляду на їх константність. «В ході життя й діяльності дитини, – звертає увагу вчений, – її задатки, як внутрішні можливості формування цих властивостей, не тільки виявляються, а і в тій чи іншій мірі розвиваються» (курсив наш. – М.Н.) [5, с. 5].

У парадигмі розвитку Г.С. Костюк дає ключове визначення сутності задатків, у підґрунті якого є стадійність: «Отже, задатки дитини завжди є продуктом її розвитку, неоднаковим за своєю внутрішньою структурою на різних етапах цього процесу» [5, с. 5-6].

Зауважимо, що саме у цій площині концептуального аналізу теорії психічного розвитку дитини Г.С. Костюк ставить проблему особистісної детермінації: «Успіхи дитини в оволодінні результатами праці людей, підносячи її на вищий рівень розвитку, створюють і нові внутрішні можливості дальшого її розвитку» (курсив наш. – М.Н.) [5, с. 5]. Так учений розкриває новий ракурс теорії психічного розвитку дитини – проблему особистісної детермінації, ефективності її становлення і перебігу як внутрішніх потенцій особистісного зростання й саморозвитку.

Г.С. Костюк чітко означає гуманістичність власного погляду на розвиток, впевненість у безмежних можливостях його ефективності. «Людська природа, як найвищий продукт розвитку життя на землі, є найпластичнішою і несе в собі найбагатші можливості розвитку» [5, с. 6].

Водночас учений вирізняє інший ракурс проблеми – ефективності/неефективності особистісного зростання. Він звертає увагу на дисбаланс у парадигмі «можливості розвитку – фактична реалізація»: «Вони бувають неоднакові у різних дітей і дорослих, проте у кожного з них вони завжди значно більші, ніж фактична реалізація. Це положення... є дуже важливим у боротьбі з фаталістичними поглядами на природу людини, які шукають у цій природі лише ланцюгів, що сковують розвиток людини і обмежують наші виховні можливості» [5, с. 6].

Наведене вище переконливо свідчить про принципову відмінність створеної Г.С. Костюком теорії психічного розвитку дитини, в якій здійснено, на протигагу фаталістичними поглядам, характеристику його продуктивного становлення і перебігу.

Окремий вектор теорії складає положення про керівний вплив виховання, «яке визначає зміст і форми діяльності дитини» і яке спрямоване на «реалізацію тих можливостей, яке несе в собі природа кожної дитини» [5, с. 6]. У цьому контексті провідна роль належить об'єктивним умовам: «Лише при наявності відповідних об'єктивних умов, створених суспільством, можуть розкриватись і виявитись об'єктивні можливості кожної дитини» [5, с. 6]. Симптоматичним є неодноразове наголошення ученого, його настановлення щодо «кожної дитини». Важливою є думка Г.С. Костюка про онтогенетичну протяжність перебігу психічного розвитку: учений говорить про «нові об'єктивні перспективи психічного розвитку наших дітей, підлітків і юнаків» [5, с. 6].

Заключний, дванадцятий спектр теорії психічного розвитку дитини, присвячено Г.С. Костюком аналізу виховного керівництва психічним розвитком дитини. Учений підкреслює, що цей успіх «залежить не тільки від того, як використовуються ці об'єктивні умови...» [5, с. 6]. Він чітко окреслює ці лінії у системі «вчитель–дитина», які забезпечують ефективність виховного керівництва психічним розвитком дитини (з метою унаочнення змінено просторову організацію наративу ученого):

- «як кожен педагог знає закономірності цього процесу,
- зважає на його вікові й індивідуальні особливості,
- помічає ті паростки нового, що з'являються у дитини на кожній стадії розвитку,
- і дбайливо спрямовує їх далі формування» [5, с. 6].

У наведеному вище учений також розкрив актуальну проблему ХХІ ст. – «учитель–фасилітатор», проблему фасилітативної взаємодії в освітньому просторі. Г.С. Костюк окреслює ознаки ефективного вчителя, ним «стає той педагог, який знає свій об'єкт, вивчає його зміни і розвиток у процесі виховання» [5, с. 6].

Висновки. Отже, у статті уперше здійснено аналіз теорії психічного розвитку дитини, створеної Г.С. Костюком, а також у її контексті розглянуто проблему особистісної детермінації. Констатовано, що теорія психічного розвитку дитини, як ключове теоретико-методологічне підґрунтя розуміння сутності особистісної детермінації, була вперше розроблена ученим ще наприкінці 40-х років ХХ ст. Розкрито ідеї Г.С. Костюка щодо проблеми особистісної детермінації. Здійснено уперше аналіз структури теорії психічного розвитку дитини, що включає, означені самим вченим, дванадцять спектрів – «питань розгляду». Встановлено, що стрижневою, учений вважає детермінантну, оскільки «психічний розвиток дитини – обумовлений процес», а «питання про умови психічного розвитку дитини є вихідним питанням теорії цього процесу». Г.С. Костюк розкриває такий новий ракурс своєї теорії психічного розвитку дитини як проблему особистісної детермінації, ефективності її становлення і перебігу як внутрішніх потенцій особистісного зростання й саморозвитку.

Перспективи подальших досліджень полягають у теоретико-експериментальному дослідженні проблеми особистісної детермінації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ваганова Н. А. Перцептивна діяльність суб'єкта. *Матеріали лонгitudної науково-практичної сесії, присвяченої 120-річчю з дня народження Г.С. Костюка* (січень – грудень 2019 р., м. Київ). Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка, 2019. С. 11–17.
2. Дригус М. Т. Концепція психічного розвитку Г. С. Костюка у парадигмі особистісної ефективності. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том ІХ: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія*. Випуск 9. Київ : Талком, 2016. С. 187–194.
3. Дригус М. Т. Характеристика самоефективності у просторі самодетермінації особистості. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2019. Вип. 45. С. 152–177. DOI10.32626/2227-6246.2019-45.152-177
4. Костюк Г. С. Про роль спадковості, середовища і виховання в психічному розвитку дитини. *Праці респ. наук. конф. з педагогіки і психології*. Т. II. Психологія. Київ : Радянська школа, 1941. С. 3–45.
5. Костюк Г. С. Про деякі актуальні питання теорії психічного розвитку дитини. *Наукова сесія науково-дослідного інституту психології УРСР* 15–17 червня 1949 р. Київ, 1949. С. 3–7.
6. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
7. Максименко С.Д. Теоретичний підхід Г.С.Костюка до проблеми навчання і розвитку. *Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи* (на пошану професора Шинкарьюка А.І. та 101-ї річниці заснування Кам'янець Подільського національного університету імені Івана Огієнка) : Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, 24 жовтня 2019 р. / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006» С. 6–9.
8. Моляко В. О. Методологічні аспекти дослідження розумової діяльності : *Матеріали лонгitudної науково-практичної сесії, присвяченої 120-річчю з*

- дня народження Г.С. Костюка (січень – грудень 2019 року, м. Київ). Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2019. С. 5–11.
9. Сердюк Л. З. Розвиток в українській психології провідних ідей Г.С. Костюка. Становлення психологічної думки в Україні : провідні ідеї та історія розвитку : колективна монографія / В.В. Турбан, Л.З. Сердюк, Ю.Т. Рождественський [та ін.] ; за ред. В.В. Турбан. Київ – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. С. 218–235.
 10. Фалькова І. М. Концептуальна характеристика Г.С. Костюком здібностей у парадигмі творчого розвитку особистості : *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин, 23 квітня 2019 р.* : Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції. Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори-2006». 2019. С. 27–29.
 11. Яворська-Ветрова І. В. Ставлення учнів до навчання у системі ставлень суб'єкта діяльності : погляди Г.С. Костюка. *Матеріали лонгітюдної науково-практичної сесії, присвяченої 120-річчю з дня народження Г.С. Костюка (січень – грудень 2019 р., м. Київ).* Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка, 2019. С. 98–100.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Vahanova N. A. Pertseptivna diialnist sub'iekta. Materialy lonhitudnoi naukovo-praktychnoi sesii, prysviachenoї 120-richchiu z dnia narodzhennia H.S. Kostiuka (sichen – hruden 2019 r., m. Kyiv). Kyiv: Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka, 2019. S. 11–17.
2. Dryhus M. T. Kontseptsiia psykhičnoho rozvytku H. S. Kostiuka u paradyhmi osobystisnoi efektyvnosti / M.T. Dryhus // Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. – Tom IX: Zahalna psykholohiia. Istorychna psykholohiia. Etnichna psykholohiia. – Vypusk 9. – K. : Talkom, 2016. – S. 187-194.
3. Dryhus M.T. Kharakterystyka samoefektyvnosti u prostori samodeterminatsii osobystosti. Problemy suchasnoi psykholohii : zbirnyk naukovykh prats Kam'ianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka, Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy / za red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufriievoi. Kam'ianets-Podilskyi: Aksioma, 2019. Vyp. 45. S. 152–177. DOI10.32626/2227-6246.2019-45.152-177
4. Kostiuk H.S. Pro rol spadkovosti, seredovyshcha i vykhovannia v psykhičnomu rozvytku dytyny. Pratsi resp. nauk. konf. z pedahohiky i psykholohii. T. II. Psykholohiia. Kyiv : Radianska shkola, 1941. S. 3–45.
5. Kostiuk H.S. Pro deiaki aktualni pytannia teorii psykhičnoho rozvytku dytyny. Naukova sesiia naukovo-doslidnoho instytutu psykholohii URSR 15–17 chervnia 1949 r. Kyiv, 1949. S. 3–7.
6. Kostiuk H.S. Navchalno-vykhovnyi protses i psykhični rozvytok osobystosti. Kyiv : Radianska shkola, 1989. 608 s.
7. Maksymenko S.D. Teoretychni pidkhid H.S.Kostiuka do problemy navchannia i rozvytku / Aktualni problemy eksperymentalnoi psykholohii: dosvid ta perspektyvy (na poshanu profesora Shynkariuka A.I. ta 101-i richnyi zasnuvannia Kam'ianetsPodilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka) : Materialy V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 24 zhovtnia 2019 r. / za red. S.D. Maksymenka, L.A. Onufriievoi. Kam'ianets-Podilskyi : PP «Medobory-2006» S. 6–9.
8. Moliako V. O. Metodolohichni aspekty doslidzhennia rozumovoi diialnosti / Materialy lonhitudnoi naukovo-praktychnoi sesii, prysviachenoї 120-richchiu z dnia narodzhennia H.S. Kostiuka (sichen – hruden 2019 roku, m. Kyiv). Kyiv : Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 2019. S. 5–11.
9. Serdiuk L.Z. Rozvytok v ukrainskii psykholohii providnykh idei H.S. Kostiuka. Stanovlennia psykholohichnoi dumky v Ukraini : providni idei ta istoriia rozvytku : kolektyvna monohrafiia / V.V. Turban, L.Z. Serdiuk, Yu.T. Rozhdestvenskyi [ta in.] ; za red. V.V. Turban. Kyiv – Kirovohrad : Imeks-LTD, 2014. S. 218–235.

10. *Falkova I.M.* Kontseptualna kharakterystyka H.S. Kostiukom zdibnosti u paradyhmi tvorchoho rozvytku osobystosti / Aktualni problemy psykholohii osobystosti ta mizhosobystisnykh vzaiemyn, 23 kvitnia 2019 r. : Materialy KhI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Kam'ianets-Podilskyi : PP «Medobory-2006». 2019. S. 27–29.
11. *Yavorska-Vietrova I.V.* Stavlennia uchniv do navchannia u systemi stavlennia sub'iekta diialnosti : pohliady H.S. Kostiuka. Materialy lonhitudnoi naukovo-praktychnoi sesii, prysviachenoї 120-richchiu z dnia narodzhennia H.S. Kostiuka (sichen – hruden 2019 r., m. Kyiv). Kyiv : Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka, 2019. S. 98–100.

Musiaka N. I. H. S. Kostiuk's theory of a child mental development and the problem of personality determination. The article presents the results of the contemporary Ukrainian psychology founder H. S. Kostiuk creative heritage study. It is founded that the creation of the “theory of child mental development” and its systematic development, the scientist puts as his scientific task. For the first time, the analysis of the structure created by H. S. Kostiuk theory of a child mental development, including, identified by the scientist himself, twelve spectra – “issues of consideration” is presented. It is stated that the core scientist considers the determinant spectrum, since “the mental development of a child is a conditioned process”, and “the question of the conditions of a child mental development is the initial question of the theory of this process”. It is ascertained that the theory of a child mental development is a key theoretical and methodological basis for understanding the essence of personality determination. The ideas of H. S. Kostiuk on the problem of personality determination are revealed. It is mentioned that the scientist has opened a new perspective of his theory of a child mental development – the problem of personality determination, the effectiveness of its formation and the course as internal potentials of personal growth and self-development. At the same time H. S. Kostiuk distinguishes another perspective of the problem – efficiency / inefficiency of personality growth and draws attention to the imbalance in the paradigm of “development opportunities – actual realization”. It is concluded that in the creative work of the scientist, a pivotal place is occupied by the systematic development of a child mental development problem.

Keywords: determination, personality determination, personality, child, development, child mental development.

Отримано 09.10.2019

УДК 159.9

Ольховецький Сергій Миколайович

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ДИТЯЧИХ СТРАХІВ

Ольховецький С. М. Психологічні чинники дитячих страхів. В статті розглядаються психологічні чинники дитячих страхів, а саме: *соціокультурні та психологічні передумови виникнення страху*. В статті розглядаються досить детально такі страхи, як: сімейна обумовленість страхів; загроза для життя; страх перед майбутнім страх перед навчанням, іспитами; страх самотності; групова ізоляція; обмеження інформації; монотонність; зміна сприймання просторової структури; порушення ритму сну та активності; нічні страхи; страх перед реальністю; розлучення батьків; реальні небезпеки. Це основні страхи, які супроводжують підростаючу особистість.

Ключові слова: страх, дитячі страхи, психологічні чинники, природа страхів, еволюція дитячих страхів, дитина, біологічні передумови, природа страхів.

Ольховецкий С. Н. Психологические причины детских страхов. В статье рассматриваются психологические причины детских страхов, а именно: *социокультурные и психологические предпосылки возникновения страха*. В статье рассматриваются довольно детально такие страхи, как: семейная обусловленность страхов; угроза для жизни, страх перед будущим перед учением, экзаменами; страх одиночества; групповая изоляция; ограничение информации; монотонность; изменение восприятия пространственной структуры; нарушение ритма сна и активности; ночные страхи; страх перед реальностью; развод родителей; реальные опасности.

Ключевые слова: страх, детские страхи, психологические причины, природа страхов, эволюция детских страхов, ребенок, биологические предпосылки, природа страхов.

Вступ. Страх, як тінь, переслідував людину ще з давніх давен. Її страх мав інстинктивну природу і виникав у ситуації безпосередньої небезпеки для життя. Страх – невід’ємна ланка в еволюції людського роду, так як завжди попереджував надто небезпечні для життя дії. У людини інстинкт страху є одним із стародавніх. Тому ми в своїй публікації зясуємо психологічні чинники дитячих страхів.

Вихідні передумови. У психологічній літературі виділяють такі основні передумови виникнення страхів: біологічні, соціокультурні та психологічні (О. Кабанес, Л. Насе, З. Фрейд, А. І. Захаров, Г. М. Бреслав, О. С. Матвійчук, А. С. Співаковська, В. І. Додонов, Г. С. Абрамова, Л. П. Грімак, Р. С. Немов, І. С. Кон, О. Кондаш, В. В. Поспеев, Ф. Ріман, Н. Д. Левітов, К. Леонгард).

Формулювання цілей. Завдання статті полягає у виділенні основних передумов страхів та часткове їх розкриття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Страх, як тінь, переслідував людину ще з давніх давен. Був він і у первісної людини, що постійно очікувала небезпеки. Її страх мав інстинктивну природу і виникав у ситуації безпосередньої небезпеки для життя. Страх – невід’ємна ланка в еволюції людського роду, так як завжди попереджував надто небезпечні для життя дії. У людини інстинкт страху є одним із стародавніх. Порівнюючи з тваринами, людська істота у дитинстві найбільш беспорядна, їй потребується максимальний час для виживання, і її генетична програма може бути розкрита тільки при певних соціальних умовах. Але це не означає, що у немовлят відсутні інстинктивно-захисні форми реагування. Навпаки, в остаточному вигляді вони можливі саме в найближчі дні і тижні після народження, як, наприклад, захисна поведінка 10-денних немовлят при наближенні великого предмета. Вони широко розкривають очі, відкидають голову і відкидають руки. Рефлекторно-захисною функцією є також чіпляння новонародженого за матір при перших купаннях. При різких звуках, яскравому світлі немовля здригається, часто моргає або прижмурюється і простягає руки. Перший крик дитини після народження є також рефлекторною відповіддю на раптову зміну звичних для неї внутрішніх умов існування дослідив О. Кабанес [1].

Фізіологи та психіатри (І. П. Павлов, П. В. Сімонов, З. Фрейд, Ю. Л. Ханін) виявили, що немовлята лякаються різких звуків, падінь, що потрібно враховувати з перших днів життя дитини. У дорослих шум дуже помі-

тно посилює почуття страху (завивання бурі, вітру – те, що головним чином викликає почуття тривоги). Собака, що кидається на нас, особливо страшний із-за шуму, який він створює. Почуття страху, що викликається дивними людьми, тваринами, які наближаються до нас, цілком інстинктивне і передує всьлякому досвіду. Деякі плазуни, особливо змії та павуки викликають страх, який важко подолати. Неможливо точно визначити, якою мірою страх саме до цих тварин інстинктивний і в якою мірою відобразився в нас під впливом почутих про них розповідей. Самотність у дитинстві є одним з головних джерел страху. Як цей вид страху, так і страх перед чорними предметами, темними місцями, ямами і т.п., страх бути “загубленим” пояснюють впливом досвіду, що перейшов до нас від наших пращурів. Діти, яких ніхто ніколи не лякав страшними історіями, всеодно, потрапивши до темного місця, лякаються і починають кричати, особливо, якщо при цьому вони чують якісь звуки. Такий інстинктивний страх зрозумілий, якщо прийняти до уваги, що нашим пращурам протягом незліченної кількості поколінь доводилося зустрічати у печерах, в лісі і частіше в ночі небезпечних тварин. Таким чином, сприйняття темряви, печер, лісів і почуття страху утворили між собою нерозривну асоціацію, яка стала спадковою [12].

Деяка частка боязкості, безсумнівно пристосовує нас до умов того світу, в якому ми живемо, але пароксизм страху, що оволодіває людиною, абсолютно не дає їй нічого крім шкоди зазначає А. І. Захаров. Марновірні страхи – також один з видів страху. Важко знайти для цього почуття відповідний реальний об’єкт, якщо тільки не припускати віри у привидів. Можна тільки сказати, що ідеї про надприродні сили, асоціюючись з певною реальною ситуацією, призводять до цього своєрідного почуття страху, можливо воно складається з декількох простих видів страхів, багатьох звичайних елементів жахливого: самотність, темрява, дивні звуки, нечіткі окреслення фігур, тривожне очікування і т.д. Печери, болота, небіжчики з надприродними образами. Можна припустити, що такі обставини, колись, у ранні періоди життя були нормою для людини [49].

Як стверджував Г. М. Бреслав, відомі також деякі патологічні прояви страху і деякі особливості у проявах звичайного страху, які можна пояснити за допомогою інстинктів та успадкованих спогадів про умови життя наших пращурів – людей і навіть тваринних пращурів. При почутті гострого страху ми або втікаємо, або ніби напівпаралізовані завмираємо на місці. Останнє явище нагадує так званий інстинкт удаваної смерті, що існує у багатьох тварин. Це тимчасовий параліч від страху, який завдяки своїй корисності, став спадковим [19].

За науковим положенням О. С. Матвійчук при агорафобії людина боїться одна переходити через відкрите місце або широку вулицю. У домашніх кішок постійно спостерігається агорафобія, багато диких тварин прагнуть завжди бути під прикриттям і не бігати через відкриті місця. Взавши до уваги ці факти, припускаємо, що агорафобія була постійною у наших пращурів і загалом є корисною [10].

До біологічних передумов виникнення страху також можна віднести деякі типологічні властивості вищої нервової діяльності за ствердженням А. І. Захарова. Перш за все, це емоційна чуттєвість і тісно пов'язана з нею вразливість, яка подібно до емоційної пам'яті, призводить до яскравого, образного запам'ятовування тих чи інших подій життя. Підвищена чутливість таких людей проявляється у їх емоційній вразливості, коли вони "все близько приймають до серця". Не дивлячись на підвищено емоційну чутливість, нервові процеси відрізняються відомою інертністю, негнучкістю, що разом з розвиненою довготривалою пам'яттю призводить до тривалого утримання і фіксації у свідомості об'єкту страху. До того ж схильні до страхів діти не схильні до відкритого прояву своїх почуттів і переживань – вони "все тримають у собі" і навіть рідні не завжди можуть здогадатися про те, що діється в їх душі [51].

Соціокультурні та психологічні передумови виникнення страху. На ранніх стадіях людського розвитку страх мав практично тільки інстинктивний характер. Але з розвитком психіки людини та ускладненням форм її життя, страх набув соціально опосередкованого характеру.

У маленьких дітей все реально, тому і їх страхи також мають реальний характер. Тільки згодом складається об'єктивний характер уявлень, коли вчаться розпізнавати відчуття, керувати емоціями і мислити абстрактно – логічно.

За науковим положенням А. І. Захарова егоцентричні страхи, засновані на інстинкті самозбереження, доповнюються соціально-опосередкованими, такими, що стосуються життя та благополуччя інших, спочатку батьків і людей, що доглядають за дитиною, а потім і людей, які не входять до кола безпосереднього спілкування.

Серед таких соціальних умов можна виділити основні, що найбільш впливають на виникнення страхів у житті та розвитку дитини – це сім'я і школа.

Сімейна обумовленість страхів. Відсутність батька в сім'ї порушує формування поведінки, відповідної статі і психологічного захисту від зовнішніх загроз. Де в чому це відображається і на дівчатках, оскільки їм також потрібні навички захисту себе від небезпеки, що найбільш розвинуто в філогенезі у представників чоловічої статі за ствердженням В. І. Додонова.

Так у хлопчиків, у батьків яких спостерігається алкоголізм, кількість страхів менше, ніж у хлопчиків, батьки яких не зловживають алкоголем. Безстрашність у цих хлопчиків, що нерідко межує з безрозсудливістю та ігноруванням небезпеки, є в своїй сукупності певним бар'єром несприйняття страху як афективно забарвленої загрози для життя і безпеки. Хлопчики та дівчатка більш тривожні, якщо вважають головною в сім'ї матір, а не батька. Працююча та домінуюча в сім'ї матір часто нервово-психічно переважана, що створює додаткову напругу в її відносинах з дітьми, викликає в них відповідні реакції хвилювання. Домінування матері також свідчить про недостатньо активну позицію і авторитет батька в сім'ї, що утруднює рольову ідентифікацію з ним хлопчиків і збільшує можливість передання хвилювання з боку матері, якщо воно має місце.

Особливу вразливість відносно страхів діти відчують при наявності конфліктних взаємовідносин між батьками.

Ф. Ріман вважає, що страх є неминучою особливістю нашого життя. Постійно змінюючись, він супроводжує нас від народження до смерті. Історія людства від минулого до сучасного складається із спроб здолати, зменшити, пересилити або загнuzдати страх. С. Г. Файнберг говорить, що при нав'язливих страхах один боїться темряви, другий - лишатися в кімнаті з зачиненими дверима, третій - перейти відкриту галявину, четвертий - якої-небудь речі домашнього вжитку, п'ятий - безвинної тварини і т. ін.

Загроза для життя. З цього приводу О. Кондаш вказував, що причиною страху можуть бути конфлікти та психотравматичні переживання, які порушують відчуття впевненості і часто негативно впливають на здатність оцінювати ситуації. А. І. Захаров зазначає, що в більшості випадків страх смерті носить перманентний, непомітний зовні характер і проявляється в окремих випадках. Страх - це дуже серйозно, - запевняє А. І. Захаров, і нам, дорослим, треба якомога чутливіше ставитись до переживань дітей, особливо при їх завищеній вразливості, беззахисності та знервованості.

Страх перед майбутнім. О. Кондаш вважав, що хвилювання і страх перед випробуванням - це різновид фобії (неврофобія), яка виникає в рамках особливого синдрому надмірної, навіть хворобливої, сором'язливості (скоптофобія). Психічні стани не тільки впливають на діяльність та поведінку, але й є значною складовою частиною психічного регулювання поведінки. Поняття "психічний стан" охоплює значний аспект психічного відображення дійсності й пояснює певні сторони психічного регулювання її поведінки та деякі сторони динаміки психічної діяльності.

Страх перед навчанням, іспитами. О. Кондаш вважає, що хвилювання в даний момент - страх перед випробуванням і підвищена тривожність взагалі, найчастіше впливають на ефективність навчання та інші види діяльності через канал уваги й пам'яті.

Зв'язок між страхом, з одного боку, і навчанням та рівнем зрілості - з другого боку, наштовхує на думку про існування нейрофізіологічних механізмів тривожності. Більшість авторів (О. Кондаш, Н. В. Клюев, Б. І. Кочубей, О. В. Новікова), що вивчали цю проблему, виявили негативні кореляції, тобто негативний вплив страху на інтелектуальну діяльність. Вплив страху і хвилювання на мовленеву діяльність підтверджується не лише наявністю "тремтунів", що стан психічного напруження, разом з негативним чуттєвим настроєм знижують силу голосу і спричиняють перехід голосових виявів на вищу частоту. О. Кондаш розглядає такі ступені хвилювання: 1) учня охоплює хвилювання лише інколи, і страх під час опитування у нього часом виникає, часом - ні; 2) в учня (учениці) виявляються помітні ознаки хвилювання під час майже кожного опитування, він (вона) робить нервові рухи, у нього (неї) неприродньо підвищується і тремтить голос і т. ін.; 3) в учня (учениці) виявляються ознаки хвилювання, під час виклику він (вона) червоніє або блідне, відчуває себе невпевнено, у нього (неї) змінюється голос, часом його (її) охоплює тремтіння і т. ін.

Доволі часто причиною підвищеної нервозності є страх перед екзаменами, а страх є результатом невірної виховання. К. Леонгард стверджує, що діти відчувають сильний страх перед вчителями, які цього не бачать і тим самим поглиблюють страх своєю суворістю. Сильний страх негативно впливає на навчання, погіршує навчальний процес і його ефективність. Раптовий переляк може погіршити здатність до навчання. Страх пов'язаний головним чином з інстинктом уникання небезпеки, його специфічна форма - хвилювання, що має виразний зв'язок з інстинктом чи з потребами самореалізації, які мають велике значення в цілісній структурі особистості, а також в плані самосвідомості. Взаємозв'язок між хвилюванням та загальною тривожністю підтримується також підвищеною чутливістю до ситуації страху.

Страх самотності. З цитат моряків-одинок: „Повна нестерпна самотність. Горе тому, хто самотній!”, „Я повинен зізнатися, що перенести самотність дуже складно”.

Довготривала самотність викликає зміни в психічній діяльності. Відомий російський психіатр П. Б. Ганнушкін відзначав, що реактивні психічні стани можуть розвиватися у людей, які по тим чи іншим причинам опинилися в умовах соціальної ізоляції. Багато психіатрів описують у своїх роботах випадки розвитку реактивних психозів у людей які потрапили в соціальну ізоляцію внаслідок незнання мови. Р. С. Немов стверджує, що моральна самотність так само нестерпна, як і фізична; більш того, фізична самотність стає нестерпною лише в тому випадку, якщо вона тягне за собою і моральну. На щастя, ці відчуття в юнацтві не є стабільними. При встановленні гарних особистісних контактів з оточуючими людьми воно швидко зникає. А. І. Захаров з'ясував, що занадто велика опіка матері була обумовлена страхом самотності і вона долала його турботою про сина: він був якщо не «материним синком», то щось коло цього.

Групова ізоляція. В. І. Лебедев дійшов висновку, що в основі конфліктів, невротизації в умовах групової ізоляції лежать не тільки характерні особливості партнерів по спілкуванню, але й саме перебування в цих умовах. Іншими словами, довготривала групова ізоляція при певних умовах може виявлятися як психогенний фактор екстремальних умов. Д. Г. Скотт з'ясував, що відчуття гніву і страху можуть створити конфліктну ситуацію, вони можуть виникнути в будь-якому конфлікті і в подальшому бути для нього життєвим середовищем. Е. І. Головаха та Н. В. Паніна вважають, що розум постійно постає проти необмеженої влади емоцій у людських взаємостосунках. Але його протест частіше всього можна почути “після бійки”, коли зрозумілим стає очевидне, що страх, гнів або велика радість стали не кращим порадником у спілкуванні.

Обмеження інформації. Довготривале обмеження доступу звичайної, але особисто значущої інформації є фактором, який викликає у людей неврозоподібні стани і виражені неврози. Напади туги, виражена депресія, хвилювання, страхи в умовах сенсорної депривації, за даними закордонних авторів (К. С. Ізард, З. Фрейд, В. Штерн), іноді приймали таку грубу

форму, при якій зникає один із самих сильних інстинктів - інстинкт самозбереження і самогубства.

Монотонність. У жителів великих міст кожний третій при дослідженні відрізнявся роздратованістю, зниженням настрою, напруженням і хвилюванням.

В. І. Лебедев довів, що у здорових людей, які працюють у затемнених приміщеннях, досить часто розвиваються невротичні стани, які виражаються у появі роздратованості, поганому сні, страхах, депресіях і галюцинаціях. Як вважає Б.І.Додонов, лють, страх, жалість незалежно від їх об'єкта мають відповідну до їх змісту специфічну тональність. Д. Карнегі довів, що зміст життя полягає в самому житті, в ритмі кожної доби і години.

Зміна сприймання просторової структури. Систематичне перенавантаження нервової системи при порушенні ритму праці і відпочинку особистісними властивостями та іншими причинами, може призводити до розвитку неврозів. В.І.Лебедев вважає, що невротичні "зриви" виникають в умовах безперервної діяльності. Такі люди страждають виразками, що викликані нервовим перевантаженням під час роботи з інформаційними моделями.

Порушення ритму сну та активності. Розлад в організмі ендогенних та екзогенних ритмів (десинхроз) в результаті впливу змінених годинникових датчиків і порушення ритму сну, активності веде до астенизації нервової системи і розвитку неврозів зазначає А.І. Захаров.

Нічні страхи. Не так рідко у дітей трапляються короткотривалі несподівані розлади свідомості з безконтрольним відчуттям страху. Це можуть бути нічні страхи дітей, коли дитина повністю не пробуджуючись, сідає в ліжку, дивиться зляканими очима, від чогось відмахується, говорить непов'язані слова, плаче. Все це триває декілька секунд. Деякі батьки дуже бояться так званих нічних страхів, коли дитина вночі, крізь сон починає кричати, тремтіти, як правило, вони нічим не загрожують і самі поступово проходять, дослідив А.І. Захаров.

Страх перед реальністю. За положенням В. В. Зейгарніка, страх перед реальністю - ще одна з причин захворювання.

Розлучення батьків. Якщо розлучення неминуче, необхідно дати можливість дитині продовжувати спілкування з обома батьками. Під впливом психотравмуючої ситуації частіше всього страждає емоційна сфера. Р.С.Немов стверджує, що хлопці гостріше, ніж дівчата, сприймають відсутність у сім'ї батька; без батька вони часто бувають проблемні і знервовані. І. В. Дубровіна говорить про страх втрати кохання через сварку з коханою людиною.

Реальні небезпеки. С. Г. Файнберг вважає, що не сам онанізм, а внутрішній страх перед його наслідками призводить до імпотенції. І. В. Дубровіна говорить про реальну небезпеку сексу і вагітності як про страх перед венеричними захворюваннями. О. Кондаш зазначає, що розумова відсталість виявляється як у повільнішому емоційному розвитку, так і в погіршенні емоційних реакцій. Пізніше це виявляється у недостатній силі страху в умовах реальних небезпек.

Висновки і подальші перспективи досліджень. А. І. Захаров виділяє такі види страхів: страх самотності, скупчення людей (футбол, похорон і т. ін.), перехід через міст, пустий простір, закритий простір, страх при спогляданні безпечних тварин - жуків, павуків, мишей; розрив звичайної системи взаємин, втрата значущих цінностей, неможливість досягнення поставлених цілей, втрата близької людини, розумові кризи, ломка вірувань, порушення старого стереотипу і складності у встановленні нового. С. Г. Файнберг виділяє наступні страхи: страх темряви; лишитись у кімнаті з зачиненими дверима, перейти відкриту галявину, якої-небудь речі домашнього вжитку, нічні страхи. Р. А. Рассел акцентує увагу на таких страхах як: страх падіння; страх голосних звуків. Ю. М. Орлов звертає увагу на домінуючий: страх смерті. Р. С. Немов підкреслює страхи: дуже суворого покарання; страх моральної самотності, страх фізичної самотності.

Таким чином, основними передумовами страхів у підлітків та молодших юнаків постають: Психологічна травма: втрата близької людини, конфлікт; монотонність; десинхронізм; загроза життю: страх, що після смерті можна потрапити в пекло; екстремальні умови: групова ізоляція; обмеження інформації (сенсорна депривація); зміна сприйняття просторової структури, порушення ритму сну та активності; конфлікти; природжені страхи: страх падіння і страх голосних звуків; дуже суворе покарання; дитячі страхи; інтелектуальні проблеми; страх перед життям; страх перед майбутнім; страх перед випробовуванням: навчання та інші види діяльності, мотив престижу, суперництва; страх перед навчанням: іспитом, страх побоювання щодо можливої невдачі, страх перед вчителем; страх самотності: соціальна ізоляція; моральна самотність; фізична самотність; надмірна опіка матері, обумовлена страхом самотності; нічні страхи; страх як риса особистості; страх перед стихією: блискавка; страх перед реальністю; страх перед розлученням батьків.

Основними передумовами виникнення страхів і тривожності є біологічні; соціальні та психологічні. В цьому напрямку треба рухатись далі у дослідженні.

Страх як найперше з'являється у тих дітей, яким притаманна висока тривожність. Крім того страх може носити характер навіювання, тобто страхи батьків передаються дітям.

Отже, на основі аналізу літературних джерел виділяються основні причини виникнення страхів у підлітків та юнаків, що дає можливість зрозуміти природу страху і побудувати ефективну психокорекційну роботу по уникненню та подоланню страхів і тривожності в цьому віці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.

1. Андрусенко В.А. Социальный страх. – Свердловск :Урал ин-т, 1991. – 172с.
2. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков.- Медицина ,1988.-146с.
3. Рассел Р. А. Как избавиться от страха и тревог.- Пер. с англ.-К.:Вища школа,1995.-96с.
4. Риман Ф. Основные формы страха. – Пер. с англ. – М.:Алтей,1998.-336с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Andrusenko V.A.* Socialniy strah[Social fear]. – Sverdlovsk :Ural in-t, 1991, 172.
2. *Zaharov A.I.* Newrozi u detey i porostkov[Neurosis in children and adolescents].- *Medicina* ,1988, 146.
3. *Rassel R.A.* Kak izbavitsa ot straha i trevog[How to get rid of fear and anxiety].- *Per. s angl.-K.*: Vyshcha skola, 1995, 96.
4. *Riman F.* Osnovnie formi straha[The main forms of fear].-*Per. s angl.-M.*:Altey,1998.-336.

Olkhovetskyi S. M. Psychologists of children's fears. Thus, the main prerequisites for fears in adolescents and young men are: psychological trauma, loss of a loved one, conflict, monotony, desynchronism, life threat: fear that after death you can go to hell; extreme conditions: group isolation; limitation of information (sensory deprivation); change in perception of spatial structure, disturbance of sleep rhythm and activity; conflicts; congenital fears: fear of falling and fear of loud noises; very severe punishment; children's fears; intellectual problems; fear of life; fear of the future; fear of testing: studying and other activities, motive for prestige, rivalry; fear of learning: exam, fear of possible failure, fear of a teacher; fear of loneliness: social isolation; moral loneliness; physical loneliness; excessive maternal care caused by fear of loneliness; night fears; fear as a personality trait; fear of natural forces: lightning and others; fear of reality; fear of parental divorce. The main prerequisites for fear and anxiety occurrence are biological, social and psychological.

Keywords: fear, children's fears, psychological factors, nature of fears, evolution of children's fears, a child, biological preconditions, nature of fears.

Отримано: 07.11.2019

УДК 159.9-027.533-044.332:355.05

Орловська Ольга Анатоліївна

ВПЛИВ СІМ'Ї НА ПСИХОЛОГІЧНУ АДАПТАЦІЮ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Орловська О. А. Вплив сім'ї на психологічну адаптацію учасників бойових дій. У статті проаналізовано вплив сім'ї на психологічну адаптацію в учасників бойових дій після повернення до цивільного життя. Визначено, що адаптація учасників бойових дій – це процес пристосування особистості до нових умов соціального середовища через оволодіння нормами поведінки, пристосування до вимог суспільства. Визначено основні завдання адаптації учасників бойових дій. Визначено, що в процесі адаптації до нових умов життя, військовослужбовець може переживати психологічні труднощі, які обумовлені кардинальними змінами діяльності, що неодмінно позначається на стосунках із близьким оточенням. Встановлено симптоми посттравматичного стресового розладу, що можуть проявлятися військовослужбовців.-Доведено, що адаптація є важким життєвим етапом для військовослужбовців. Автором підкреслено, що період адаптації не залишається непоміченим для членів сім'ї, оскільки на сімейні відносини впливають неоднозначні змінені реакції військовослужбовців. Сформульовані рекомендації для сім'ї, що сприятимуть більш комфортним умовам у цей період, зокрема: прийняти та усвідомити зміни, які відбулися або відбудуться, створити умови та сприяти тому, щоб колишній військовослужбовець знайшов свій власний спосіб адаптації до мирного життя, не намагатися прискори-

ти події, з повагою відноситись до особистих меж особистості та окреслювати свої, проявляти терпіння, повагу та зберігати спокій.

Ключові слова: психологічна адаптація, учасники бойових дій, психологічна допомога, сім'я, посттравматичний стресовий розлад.

Орловская О. А. Семейная адаптация участников боевых действий (психологический аспект). В статье проанализирована проблема психологических аспектов семейной адаптации участников боевых действий после возвращения к гражданской жизни. Определено, что адаптация участника боевых действий – это процесс приспособления личности к новым условиям социальной среды через осваивание норм поведения, приспособление к требованиям общества, а именно согласование разногласий между требованиями социума по отношению к человеку и его реальным поведением, и между возможностями человека и реалиями социальной среды, в которой он находится. Доказано, что в период адаптации участники боевых действий могут переживать психологические трудности, которые обусловлены кардинальными изменениями в их деятельности и приспособлением к новым условиям социальной жизни. Определено психологическую помощь как одно из направлений помощи участникам боевых действий и членам их семей в период адаптации, а именно: индивидуальная психологическая и психотерапевтическая помощь, групповые и индивидуальные формы реабилитации, социально-психологическая поддержка. Доказано, что в сложный период адаптации семья для участника боевых действий является весомым ресурсом поддержки. Учитывая, что период адаптации переживает как участник боевых действий, так и члены его семьи, приведены рекомендации касающиеся поведения для членов семьи для помощи в этот период. Сформулированы рекомендации, направленные на психологическую адаптацию и улучшение отношений в семьях, в частности которые содержат следующие положения: членам семьи необходимо принять и осознать изменения, которые произошли или произойдут у человека и понять изменение системы ценностей человека, новые «правила жизни» после его пребывания в зоне боевых действий; членам семьи рекомендуется не пытаться ускорить события, а дать время, которое для него будет достаточным для адаптации, а также создать условия и способствовать тому, чтобы участник боевых действий нашел свой собственный способ адаптации к мирной жизни, создать атмосферу доверия в семье, с уважением относиться к личным границам человека и очерчивать свои, проявлять терпение, уважение и сохранять спокойствие.

Ключевые слова: адаптация; участники боевых действий; семья; психологическая помощь; реабилитация.

Постановка проблеми. Проблематика психологічних чинників адаптації особистості до нових умов займає чільне місце у ряді психологічних досліджень. З огляду на наявність напружених бойових дій на Сході України, для нашої країни питання адаптації військовослужбовців стоїть особливо гостро. Поза межами України аспект психологічної та соціальної адаптації викликає не менший інтерес у зв'язку із наявністю в тій чи іншій країні військової агресії, загострення локальних та міжрегіональних конфліктів, внаслідок чого, характерною рисою сьогодення є значне збільшення кількості військовослужбовців та їх сімей. Результатом бойових конфліктів є не тільки фізичні втрати, а й психологічні. Останні пов'язані в першу чергу із перебуванням військовослужбовців тривалий період в стресових умовах, внаслідок чого вони отримують психологічні травми. Неабияку роль в період адаптації військовослужбовців після повернення із зони бойових дій відіграють ті умови, в яких вони опиняються, атмосфера у сім'ї, реакція близьких на їх мора-

льно-психологічний стан, поведінку, особливості переживання набутого досвіду. Повернення до цивільного життя, адаптація до умов мирного соціального життя виявляється черговим стресом для військовослужбовців, який вони переживають разом із членами своєї сім'ї.

Теоретичні засади з яких виходить автор при організації дослідження. Проблематика адаптації учасників бойових дій та їх сімей розкрита рядом авторів. Загальнотеоретичні підходи досліджено у роботах Р. Абдурахманова, Л. Вакуленка, Т. Добровольської, М. Зеленової, О. Карояні, Л. Китаєва-Смика, П. Корчемного, В. Маслока, Є. Миска, В. Попова, Є. Снедкова, С. Седіна, І. Соловійова, Н. Тарабріной, С. Харченка, А. Єна, Л. Яковлевої. Окремі аспекти даної проблеми розкриті українськими науковцями, серед яких В. Алещенко, О. Караман, В. Лесков, М. Маслова, Н. Олексюк, Н. Пономаренко, О. Савченко, В. Турбан, О. Хміляр та закордонними, зокрема, С. Вільямс, Дж. Вілсон, Л. Калхун, В. Холл, Д. Кишбог, Р. Лауфер, Р. Скурфілд та інші. Психологічний аспект впливу перебування у зоні боєвих дій розкрито у працях О. Блінова, О. Бойка, О. Бондаренко, А. Бородія, О. Буковської, В. Крайнюка, Є. Литвиновського, О. Макаревича, М. Мушкевич, А. Романишина.

До вивчення теми соціально-психологічної адаптації доклали зусилля науковці Г. Андрєєва, Ю. Бохонкова, А. Вейн, І. Дроговоз, Н. Завацька, О. Зотова, С. Зражевський Т. Кабаченко, Н. Киселів, В. Кислий, Ю. Клейберг, І. Кон, І. Кряжева, І. Милославова, А. Налчаджан, Б. Паригіна, А. Петровський, Ж. Піаже, О. Самохвалова, О. Сафін, О. Ткачишина, О. Урбановіч, М. Ярошевський. Дослідженням питання реадaptaції учасників антитерористичної операції присвятили свої роботи С. Басараб, О. Буковська, С. Васильєв, В. Гічун, О. Друзь, Л. Жаліло, А. Караян, В. Князевич, М. Кравченко Л. Кудрик, А. Кучер, М. Локтев, І. Лубківський І. Мульована М. Мушкевич, О. Напрєєнко, І. Сиромятніков, О. Сироп'ятов В. Синишина, Ю. Смєлов, Ю. Сурмяк, О. Тополь, Р. Торговицький О. Філатова, А. Чаплигін та інші учені.

Поява значних складнощів в адаптації військовослужбовців до умов мирного життя призводить до формування специфічних відносин у всій родині, що потребує теоретичного осмислення та практичного вивчення. Необхідним є висвітлення різноманітних аспектів адаптації військовослужбовців для ознайомлення сім'ї і розробки рекомендацій для близьких у цей період.

Мета статті. Метою статті є виявлення впливу сім'ї на психологічну адаптацію учасників бойових дій після повернення до умов цивільного життя та пристосування до нових умов соціального середовища. Методологія дослідження полягає у застосування аналізу, синтезу результатів науково-теоретичних та практичних досліджень вітчизняних науковців та компаративний аналіз.

Методи дослідження: синтез, аналіз, емпіричний аналіз, компаративістика.

Виклад основного матеріалу. Психологічна адаптація – це процес, під час якого здійснюється пристосування особистості до наявних у соціумі вимог через узгодження індивідуальних цінностей і переконань та наявних у суспільстві норм. Під адаптацією військовослужбовців ми розуміємо процес пристосування особистості до нових умов соціального середовища через оволодіння нормами поведінки, пристосування до вимог суспільства: маємо на увазі узгодження розбіжностей між вимогами і очікуваннями соціуму по відношенню до людини та її реальною поведінкою, і між можливостями людини та реаліями соціального середовища, в якому вона перебуває. Основними завданнями адаптації учасників бойових дій є: «планування і здійснення заходів, спрямованих на пом'якшення соціально-економічних і суспільно-психологічних наслідків, пов'язаних зі звільненням військовослужбовців і їх соціальною адаптацією; зниження соціальної напруженості в місцях розміщення військових формувань і проживання громадян, звільнених з військової служби; створення умов і можливостей для здобуття освіти, перепідготовки та працевлаштування; розробка пропозицій щодо вдосконалення законодавства про права, пільги та соціальні гарантії військовослужбовців, громадян, звільнених з військової служби, та членів їх сімей; вдосконалення механізмів та інститутів соціальної адаптації військовослужбовців» [5, с. 112]. В процесі адаптації до нових умов життя, військовослужбовець може переживати психологічні труднощі, які обумовлені кардинальними змінами діяльності. Дослідник В. Стасюк звертає увагу на те, що після повернення до умов мирного соціального життя у ветеранів бойових дій актуалізуються універсальні потреби: яскраво виражене бажання бути зрозумілими; психологічна картина переживань починає включати необхідність соціального визнання; з'являється прагнення бути прийнятим у систему соціальних зв'язків і відносин мирного життя з вищим, ніж колись, соціальним статусом; переживання стану приголомшення реаліями мирного життя; зниження порогів чутливості до соціальних впливів [10, с. 153-154]. Дослідник Ю. Бриндіков стверджує, що «успішна адаптація залежить не тільки від зовнішнього середовища, соціального оточення і фізіологічних процесів, але і від особистісних структур, властивостей, характеристик, однією з яких є емоційна стійкість, що забезпечує безпеку особистості, а отже, і психологічну адаптацію» [2, с. 74]. Окрім цього, необхідно зазначити чинники, що ускладнюють процес адаптації: необхідність кардинальної зміни життя та діяльності (побутові звички, житлові умови), необхідність опанування новою спеціальністю після закінчення служби та можливі психологічні бар'єри, що можуть виникнути в цих обставинах: соціальна адаптація в умовах мирного життя супроводжується «..не тільки оволодінням конкретними знаннями, вміннями та навичками, але і розвитком життєвоважливих якостей, які сприяють освоєнню нового виду діяльності» [4, с. 161].

У ряді досліджень автори дійшли висновку, що приблизно 25-30% військовослужбовців, які брали участь у бойових діях, переживають хронічні посттравматичні стани, що викликані впливом стресових факторів [6, с. 67].

Одним із процесів, який може виникати в період адаптації, є посттравматичний стресовий розлад. ПТСР визначається як відстрочена або затяжна реакція на стресогенні події чи ситуацію. Посттравматичний стресовий розлад ще називають «хронічним військовим неврозом», а фактори, що його детермінують «.. це, насамперед, психотравма, отримана від екстремальних впливів, особливості роботи людської психіки і впливу соціального середовища. Вплив екстремальних стресових подій охоплює всі рівні людського організму і може викликати зміни як психічного, так і соматичного характеру» [7, с. 39]. У посттравматичного стресового розладу визначаються такі симптоми: повторне переживання — нав'язливі тривожні спогади про травматичну подію; кошмари; інтенсивні психологічні страждання або соматичні реакції, такі як підвищене потовиділення, прискорене серцебиття та паніка при нагадуванні про травматичну подію; уникнення і емоційне заціпеніння; обмежені емоції; втрата інтересу до звичайної діяльності; відчуття відстороненості від інших; надмірне збудження [11, с. 10]. Дослідники М. Мушкевич, Р. Федоренко та А. Мельник, проаналізувавши діагностики та симптоматики посттравматичного стресового розладу, виокремили: повторні нав'язливі спогади про події; часта повторюваність спогадів; наявність дій або відчуттів, що створюють враження ніби подія сталась знову; сильний психологічний дистрес під впливом зовнішніх або внутрішніх подразників; фізіологічна реактивність під впливом подразників (почервоніння, збліднення, тремтіння, підвищене серцебиття); флешбеки; постійне уникання стимулів, пов'язаних із травмою: загальне заціпеніння, втрата активності; гіперактивність, яка включає в себе дратівливість або вибухи гніву, труднощі під час засинання та порушення тривалості сну, труднощі концентрації уваги, надпильність, посилену реакцію на сильні сигнали [9, с. 12]. Дослідник Т. Баннер визначає такі: раптовість, несподіваність появи і розвитку екстремальної події; загроза нормальній життєдіяльності та здоров'ю індивіда; незвичність і новизна ситуацій; повна або часткова відсутність інформації, її нестача, суперечливість бойової обстановки; надмірність інформації (через перевищення кількості інформації щодо певних подій, явищ виникає необхідність глибокого і точного аналізу та адекватних висновків); дефіцит часу (на аналіз, оцінювання обстановки, ухвалення рішення і виконання конкретних дій – порівняно зі звичними умовами діяльності, військовослужбовцям надається дуже мало часу); відповідальність (за виконання наказів і розпоряджень); наявність тривалих труднощів, дискомфорту, а іноді й поневірянь, яких зазнають військовослужбовці через відсутність належних для успішної життєдіяльності умов [13].

Фахівці, які займаються психологічною реабілітацією демобілізованих учасників АТО, відзначають, що у останніх нерідко виникає проблема «випалювання душі» [1, с. 50]. В таких ситуаціях доцільним є не тільки індивідуальне, а й сімейне психологічне консультування. Психолог допомагає військовослужбовцям та членам їх родин відновити й утвердити свої зв'язки з природним, соціальним і культурним просторами життя, структурувати в самосвідомості реальності зовнішнього світу, співвідносячи їх з реальностями вну-

трішнього світу, на що звертають увагу А. П. Чапляк, О. П. Романів, Б. А. Надь [12, с. 59].

Якими би не були прояви адаптації військовослужбовця, йому необхідна підтримка та розуміння сім'ї. Окремим напрямком роботи є робота із сім'ями учасників бойових дій перед їх поверненням. Для психологічної допомоги сім'ям колишнім учасників бойових дій американські дослідники виділяють такі завдання:

1) подолання у ветерана ідентифікації з образом «пацієнта» в сім'ї, стану депресії, емоційної і соціальної відчуженості, неадекватних реакцій (прояв відстороненості) на хворобу і горе інших членів сім'ї;

2) подолання випадків насильства в сім'ї, зловживання алкоголем і наркотиками, прагнення до тривалої відсутності в сім'ї;

3) подолання небажання учасника бойових дій розповідати про свій військовий досвід, зменшення психологічної дистанції між ветераном і дітьми, поліпшення відносин між подружжям;

4) психологічна допомога жінкам ветеранів, надання взаємопідтримки в сім'ї [14, с. 206].

Рекомендації та роз'яснення для сім'ї допоможуть сприяти більш комфортним умовам в цей період: 1. Необхідно уважно вислуховувати розповіді свого партнера про те, що йому довелося пережити – дуже важливо дати йому висловитися в комфортній обстановці моральної підтримки близької і коханої людини. 2. Потрібно намагатися допомогти своїй близькій людині психологічно повернутися в нормальне звичне життя. 3. Проявляти увагу і терпіння до проблем близької людини, які неминуче виникають після бойового стресу, до його психологічного дискомфорту, до підвищеної дратівливості, можливого тривалого депресивного стану тощо – родині слід усвідомити, що це тимчасове явище, з яким треба допомогти впоратися. 4. Необхідно враховувати, що за час розлуки усі члени сім'ї дещо змінилися, необхідно якийсь час, щоб знову звикнути один до одного. 5. Особливу увагу приділіть дітям. Важливо, щоб при відновленні відносин з чоловіком, вони не опинилися без належної уваги і турботи. 6. Створювати сприятливу інтимну обстановку, давати зрозуміти партнеру, що в ньому мають потребу і підтримують його в подальшому житті. 7. Не заохочувати вживання алкоголю – при можливості, ввести мораторій на алкоголь у сім'ї. Активно розпитувати, доброзичливо та уважно вислуховувати про найбільш неприємні та важку переживання – при цьому зменшується афективна напруга, структуруються переживання [3, с. 140].

Опис результатів та їх обговорення: Рекомендації, які направлені на психологічну адаптацію та покращення стосунків в сім'ях можна сформулювати наступним чином: 1). Прийняти та усвідомити зміни, які відбулися або відбудуться у людини, яка повернулася із зони бойових дій. 2). Члени сім'ї мають зрозуміти зміну системи цінностей людини, після її перебування в зоні бойових дій. 3). Члени сім'ї мають усвідомити нові «правила життя», які сформувались у військовослужбовця. 4). Створити умови та сприяти тому, щоб колишній військовослужбовець знайшов свій власний спосіб адаптації

до мирного життя, і у випадку необхідності, залучити відповідних фахівців. 5). Критерієм для психологічної роботи в сім'ї з колишнім військовослужбовцем є його власна готовність до неї. 6). Створити атмосферу довіри в сім'ї. 7). Членам сім'ї рекомендується не намагатися прискорити події, а дати час, який для нього буде достатнім для адаптації. 8). Члени сім'ї мають розуміти, що довіра військовослужбовця до них і до побратимів відрізняються за смисловим значенням. 9). Членам сім'ї необхідно з повагою відноситись до особистих меж колишнього військовослужбовця та окреслювати свої. 10). Члени сім'ї мають проявляти терпіння, повагу та зберігати спокій.

З огляду на складний характер процесу адаптації, члени сім'ї можуть: продемонструвати свою готовність вислухати; дізнатися якомога більше про симптоми посттравматичний стресовий розлад; сходити разом до психолога, взяти участь у допомозі; надати певний простір, але заохочувати до спільних занять, цікавої діяльності, до отримання радісних відчуттів. Механізми уникнення можуть примушувати людину сумніватися щодо потреби бути поряд з іншими людьми, однак членам родини необхідно намагатися підтримувати соціальну активність, оскільки підтримка є дуже важливою [8, с. 29].

Висновки. Таким чином, сім'ї є потужним важелем допомоги у процесі психологічної адаптації військовослужбовців до умов цивільного життя. У непростий період адаптації, який для військовослужбовця супроводжується бар'єрами, стресовою реакцією та може ускладнюватися посттравматичним стресовим розладом, він особливо потребує підтримки та небайдужого ставлення членів сім'ї, що є незамінними в цей період.

Перспективи подальших досліджень: Враховуючи вищезазначені висновки дослідження, окреслюються перспективи дослідження: більш детального розгляду потребують ряд аспектів даної проблематики, зокрема техніки та практики для роботи із учасника бойових дій для усунення посттравматичного стресового розладу, до чого ми звернемося у своїх наступних дослідженнях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акименко Ю. Ф., Сила Т. І. Як допомогти родині учасника бойових дій: методичний посібник для соціальних працівників і психологів. Чернігів: Десна Поліграф, 2017. 144 с.
2. Бриндіков Ю. Л. Теорія та практика реабілітації військовослужбовців учасників бойових дій в системі соціальних служб: Дис. ... доктор пед. наук: 13.00.05 / Хмельницький 2018, Тернопіль, 2018. 559 с.
3. Буряк О. О., Гіневський М. І., Катеруша Г. Л. Шляхи та методи реабілітації осіб з «військовим синдромом» та посттравматичним стресовим розладом. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил*. 2015. Вип. 3. С. 137-141.
4. Буряк О. О., Гіневський М. І. Соціальна адаптація армії України до нових умов існування. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил*. 2014. Вип. 4. С.160-166.
5. Денисюк С. Г., Корнієнко В. О. Адаптація як передумова самореалізації військовослужбовців до умов цивільного життя. *Актуальні проблеми проектування, виготовлення і експлуатації озброєння та військової техніки* :

- матеріали Всеукраїнської науково-технічної конференції, Вінниця, 17–19 травня 2017 р. Вінниця : ВНТУ, 2017. С. 111-113.
6. *Кучеренко С. М., Хоменко Н. М.* Організаційні особливості соціально-психологічної адаптації військовослужбовців, які брали участь у бойових діях, до умов мирного життя. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. Збірник наукових праць. Вип.21. Харків: НУЦ-ЗУ, 2017. С. 66–74.
 7. *Павлик Н. В.* Психологічна адаптація особистості в екстремальних умовах військової діяльності. *Наук.-дослід. центр гуманітарних проблем Зб. сил України*. 2005. Т. 8. № 4. С. 37– 41.
 8. Пам'ятка для сімей військовослужбовців, які повернулися з зони АТО / За ред. Майстренко Т. М., пер. з англ. Масик О. Л. URL:<http://psyservice.org/wp-content/uploads/2015/03/Повернення-із-зони-бойових-дій.pdf> (дата звернення: 26.07.2019).
 9. Психологічна допомога учасникам АТО та їх сім'ям : колективна монографія / Мушкевич М. І., Федоренко Р. П., Мельник А. П. та ін. ; за заг. ред. Мушкевич М. І. Луцьк : Вежа-Друк, 2016. 260 с.
 10. *Стасюк В.В.* Психологічні особливості реадaptaції Учасників бойових дій. *Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства*: матеріали III Всеукраїнського науково-практичного круглого столу (6 березня 2018 року). Ірпінь: Університет державної фіскальної служби України, 2018. С. 153-154.
 11. Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої) та третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги, реакція на важкий стрес та розлади адаптації. Посттравматичний стресовий розлад. 2016. URL:http://mtd.dec.gov.ua/images/dodatki/2016_121_PTZR/2016_121_YKPMR_PTZR.pdf. (дата звернення 27.07.2019).
 12. Чапляк А. П., Романів О. П., Надь Б. А. Основні напрямки реабілітації учасників бойових дій. *Україна. Здоров'я нації*. 2018. №3/1 (51). С. 59-61.
 13. *Banner T. F.* *An Examination of the Lived Experiences of United States Military Veterans who have been Diagnosed with Psychological Injuries of War who have Utilized Equine Assisted Therapy*. LSU Doctoral Dissertations. Louisiana State University. 2016. 119 p. URL: https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2185&context=gradschool_dissertations
 14. *Williams C. M., T. Williams.* *Family Therapy of Vietnam Veterans. The Trauma of War*. Ed. by S. Sonnenberg. Washington, 1985. pp. 193–209.

REFERENCES TRANSLITERATED:

1. *Akymenko Yu. F., Syla T. I.* Yak dopomohty rodyni uchasnyka boiovykh dii: metodychnyi posibnyk dlia sotsialnykh pratsivnykiv i psykholohiv. Chernihiv: Desna Polihraf, 2017. 144 s.
2. *Bryndikov Yu. L.* Teoriia ta praktyka rehabilitatsii viiskovosluzhbovtiv uchasnykiv boiovykh dii v systemi sotsialnykh sluzhb: Dys. ... doktor ped. nauk: 13.00.05 / Khmelnytskyi 2018, Ternopil, 2018. 559 s.
3. *Buriak O. O., Hinevskiy M. I., Katerusha H. L.* Shliakhy ta metody rehabilitatsii osib z «viiskovym syndromom» ta posttravmatychnym stresovym rozladom. Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho universytetu Povitrianykh Syl. 2015. Vyp. 3. S. 137-141.
4. *Buriak O. O., Hinevskiy M. I.* Sotsialna adaptatsiia armii Ukrainy do novykh umov isnuvannia. Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho universytetu Povitrianykh Syl. 2014. Vyp. 4. S.160-166.
5. *Denysiuk S. H., Korniienko V. O.* Adaptatsiia yak peredumova samorealizatsii viiskovosluzhbovtiv do umov tsyvilnoho zhyttia. Aktualni problemy proektuvannia, vyhotovlennia i ekspluatatsii ozbroiennia ta viiskovoi tekhniky : materialy vseukrainskoi naukovo-tekhnichnoi konferentsii, Vinnytsia, 17–19 travnia 2017 r. Vinnytsia : VNTU, 2017. S. 111-113.
6. *Kucherenko S. M., Khomenko N. M.* Orhanizatsiini osoblyvosti sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii viiskovosluzhbovtiv, yaki braly uchast u boiovykh

- diiakh, do umov myrnoho zhyttia. Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii. Zbirnyk naukovykh prats. Vyp.21. Kharkiv: NUTs-ZU, 2017. S. 66–74.
7. Pavlyk N. V. Psykholohichna adaptatsiia osobystosti v ekstremalnykh umovakh viiskovoi diialnosti. Nauk.-doslid. tsentr humanitarnykh problem Zb. syl Ukrainy. 2005. T. 8. № 4. S. 37– 41.
 8. Pam'iatka dlia simej viiskovosluzhbovtiv, yaki povernulysia z zony ATO / Za red. Maistrenko T. M., per. z anhl. Masyk O. L. URL:<http://psyservice.org/wp-content/uploads/2015/03/Povernennia-iz-zony-boiovykh-dii.pdf> (data zvernennia: 26.07.2019).
 9. Psykholohichna dopomoha uchasykam ATO ta yikh sim'iam : kolektyvna monohrafiia / Mushkevych M. I., Fedorenko R. P., Melnyk A. P. ta in. ; za zah. red. Mushkevych M. I. Lutsk : Vezha-Druk, 2016. 260 s.
 10. Stasiuk V.V. Psykholohichni osoblyvosti readaptatsii Uchasykiv boiovykh dii. Aktualni problemy psykholohichnoi ta sotsialnoi adaptatsii v umovakh kryzovoho suspilstva: materialy III Vseukrainskoho naukovo-praktychnoho kruhloho stolu (6 bereznia 2018 roku). Irpin: Universytet derzhavnoi fiskalnoi sluzhby Ukrainy, 2018. S. 153-154.
 11. Unifikovanyi klinichni protokol pervynnoi, vtorynnoi (spetsializovanoi) ta tretynnoi (vysokospetsializovanoi) medychnoi dopomohy, reaktsiia na vazhkyi stres ta rozlady adaptatsii. Posttravmatychnyi stresovyi rozlad. 2016. URL:http://mtd.dec.gov.ua/images/dodatki/2016_121_PTZR/2016_121_YKPMDD_PTZR.pdf. (data zvernennia 27.07.2019).
 12. Chapliak A. P., Romaniv O. P., Nad B. A. Osnovni napriamky reabilitatsii uchasykiv boiovykh dii. Ukraina. Zdorovia natsii. 2018. №3/1 (51). S. 59-61.
 13. Banner T. F. *An Examination of the Lived Experiences of United States Military Veterans who have been Diagnosed with Psychological Injuries of War who have Utilized Equine Assisted Therapy*. LSU Doctoral Dissertations. Louisiana State University. 2016. 119 p. URL: https://digitalcommons.lsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2185&context=gradschool_dissertations
 14. Williams C. M., T. Williams. *Family Therapy of Vietnam Veterans. The Trauma of War*. Bd. by S. Sonnenberg. Washington, 1985. pp. 193–209.

Orlovskaya O. A. The impact of the family on psychological adaptation of military services. The article analyzes the influence of the family on the psychological adaptation of military personnel after returning to civilian life. It is determined that the adaptation of military personnel is the process of adapting a person to new conditions of the social environment through mastering the norms of behavior, adapting to the requirements of society. The main tasks of adaptation of the military personnel are determined. It is determined that in the process of adapting to new conditions of life, a soldier can experience psychological difficulties, which are caused by cardinal changes in activity, will certainly affect relations with his close circle. Symptoms of post-traumatic stress disorder that may occur in military personnel have been established. It has been proven that adaptation is a difficult stage in life for military personnel. The author emphasized that the period of adaptation does not go unnoticed for family members, since family relationships are affected by ambiguous changed reactions of military personnel. Recommendations are made for families that contribute to more comfortable conditions during this period, in particular: to accept and acknowledge changes that have occurred or will occur, create conditions and help the former soldier find his own way of adapting to a peaceful life, and not try to expedite events with respect relate to the personal boundaries of the personality and delineate their own, show patience, respect and remain calm.

Keywords: psychological adaptation, military, psychological help, family, post-traumatic stress disorder.

Отримано: 29.11.2019

АНТИЦИПАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОРГАНИЗАЦИИ СВОЕВРЕМЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ ЧЕЛОВЕКА

Плохих В. В. Антиципаційні процеси в організації своєчасних дій людини. Метою роботи є визначення особливостей реалізації усвідомлюваних і неусвідомлюваних складових процесу антиципації в структурі організації своєчасних дій людини. Надається обґрунтування виокремленню в процесі антиципації ключових подій на змістовних перетинах подійних траєкторій об'єктивних процесів, що тривають, з наступним формуванням відповідної актуальної установки й панорамних образів для забезпечення своєчасності дій. Запропоновано класифікацію антиципаційних процесів в організації своєчасних дій людини за критерієм можливості свідомого використанні мір фізичного часу та показань годинника у відведений ліміт часу для визначення ключових подій майбутнього та формування образу, який регулює дії.

Ключові слова: час, антиципація, своєчасність, дії, установка, тривалість, часова послідовність, подія, годинник.

Плохих В. В. Антиципационные процессы в организации своевременных действий человека. Целью работы является определение особенностей реализации осознанных и неосознаваемых составляющих процесса антиципации в структуре организации своевременных действий человека. Дается обоснование выделения в процессе антиципации ключевых событий на содержательном пересечении событийных траекторий длящихся объективных процессов с последующим формированием соответствующей актуальной установки и панорамных образов, обеспечивающих своевременность выполнения действий. Предлагается классификация антиципационных процессов в организации своевременных действий человека по критерию возможности сознательного использования мер физического времени и показаний часов в отпущенный лимит времени для определения ключевых событий будущего и формирования образа, регулирующего действия.

Ключевые слова: время, антиципация, своевременность, действия, установка, длительность, временная последовательность, событие, часы.

Введение. В организации жизнедеятельности человек стремится избегать одних ситуаций и быть сопричастным другим. Все это требует адекватных своевременных действий или осмысленного ожидания определенного стечения обстоятельств. В современной истории несложно найти факты катастрофического стечения обстоятельств при активном участии самого человека [20]. Далее приведены только некоторые из таких фактов. Грубые ошибки в работе авиадиспетчеров стали важнейшими причинами столкновений самолетов в воздухе в 1979 году у Днепродзержинска и в 2002 году у Боденского озера в Германии. Ошибочные решения опытного пилота в значительной степени оказались решающими для катастрофического столкновения двух самолетов «Боинг-747» на взлетной полосе в Лос-Родесе в 1977 году. Не без человеческого участия на морских и океанских просторах пересеклись курсы судна «Титаник» и айсберга в 1912 году, а также пассажирского парохода «Адмирал Нахимов» и грузового судна в 1986 году. С другой стороны, согласование определенных действий субъекта с динамикой объективных

процессов оказывается существенно важным для успешного решения многих задач. Так, для стрелка по движущейся цели при наличии дождя и бокового ветра довольно сложным является достижение эффекта пересечения траектории перемещения пули (стрелы) с траекторией цели в определенном месте и в определенное время. На современных производствах и в логистических схемах перемещения грузов действия всех участников процесса должны координироваться в соответствие с установленными сроками.

Решение многих задач в различных областях жизнедеятельности лимитировано по времени, имеет заданные параметры результата и происходит в непрерывно изменяющихся условиях. При этом динамика возможных изменений должна заблаговременно оцениваться субъектом с последующей адекватной корректировкой решений и действий.

Исходные предпосылки. В большинстве определений, и особенно в инженерной психологии, своевременность в том или ином виде выступает как количественная оценка отношений одновременности или последовательности в процессе согласования действий субъекта со значимыми событиями действительности [4]. Однако значение своевременности не ограничивается указанным представлением. К. А. Абульханова и Т. Н. Березина попытались раскрыть качественную специфику своевременности, но определили ее как способность человека [1]. Конечно же обеспечение своевременности действий предполагает наличие у человека определенных способностей предвосхищения событий и достаточно развитого чувства времени. Но рассматриваемый феномен много шире, и его основание не может сводиться только к отдельной способности субъекта. Своевременность решений и действий отличается качественным своеобразием, в основе которого настроенность на особое стечение множества объективных процессов и обстоятельств, возникающее при деятельном участии субъекта. И так как подготавливаемое субъектом своевременное стечение обстоятельств предполагается в будущем, то такая подготовка обязательным образом опирается на процессы антиципации.

Процессы антиципации активно и продуктивно исследовались, но преимущественно в «линейном» варианте, в аспекте определения субъектом последовательности событий и действий [12, 16]. При этом цель деятельности также рассматривалась как феномен предвидения. Подчеркивалась и изменчивость условий. Однако изменения в условиях в большинстве случаев представлялись как своеобразная текущая или возможная конфигурация факторов влияния, но без должного рассмотрения тенденций и критических моментов в развитии сопряженных объективных процессов. Но именно учет тенденций и этапов реализации объективных процессов является ключевым с точки зрения положений и о критических состояниях систем в синергетике, и о благоприятном моменте в китайском мировоззрении [5, 15]. Полагается, что результативность действий человека существенно повышается, если он готов к антиципируемым изменениям обстоятельств и в достаточной мере согласует с ними свои усилия. С другой стороны, в случае обострения противоречий

между активностью человека и внешними процессами цель может быть недостижимой, а результат – проблемным.

Целостное представление субъекта о характере и направленности изменений объективных процессов может формироваться в пределах психического образа, регулирующего деятельность. Такой образ рассматривается как осмысленный, многоуровневый, многокомпонентный, панорамный, антиципирующий, включающий осознаваемые и неосознаваемые компоненты [10]. Образ действия в сознании может актуализироваться частично, с различной степенью обобщения и конкретизации. Большой массив информации всегда содержится в бессознательном. При этом изменения в образе действия происходят не только на уровне сознания. Анализ деятельности операторов различного профиля, спортсменов, специалистов, решающих задачи в экстремальных ситуациях, показывает, что значимые изменения сопряженных процессов также отслеживаются и антиципируются на неосознаваемом уровне психической организации [2, 4, 10]. В зависимости от критичности предполагаемых объективных изменений субъект может заранее непроизвольно настраиваться на новую ситуацию. К примеру, авиадиспетчер, сознательно контролируя маршрут полета одного самолета, неосознанно учитывает изменения местоположения других летательных аппаратов и изменения метеоусловий. Летчик, выполняя заход на посадку в сложных метеоусловиях и с ограниченным запасом топлива, концентрирует внимание на управлении самолетом и должен предполагать возможное отклонение по высоте и курсу, расход топлива, истечение лимита времени действий.

Регулирующий действия психический образ представляется как открытая, сложная, нелинейная система [10, 21]. В соответствие со смыслом функционирования системной организации, в отличие от избирательно направленного сознания, бессознательное может содержать связи всего комплекса составляющих структуры психического образа. Опыт применения генеративного транса, возрастной регрессии и прогрессии определенно показал, что в бессознательном концентрируется и организуется информация о многоаспектных изменениях в функционировании образа, о возможных в будущем значимых обстоятельствах, знаковых событиях [8]. В этой связи закономерно возникает вопрос о соотношениях и взаимосвязях процессов антиципации на осознаваемом и неосознаваемом уровнях психической регуляции действий.

Целью работы является определение особенностей реализации осознаваемых и неосознаваемых составляющих процесса антиципации в структуре организации своевременных действий человека.

Основной материал исследования. Человек выделяет и отслеживает длящийся объективный процесс. Но механизмы такого отслеживания не ограничиваются сенсомоторными реакциями и актами восприятия. Понятие «длительность» относится к философским категориям сущностного порядка [3, 14]. Во многих философских концепциях длительность, или дление, рассматривается как непрерывно разворачивающаяся в реальности целостность процесса. У А. Бергсона длительность определяется как неделимая подвиж-

ность, а в отношении человеческого существования – как непрерывность внутренней жизни в многообразии впечатлений и взаимодействий с реальностью [3]. Похожее представление организации имманентного времени содержится в феноменологии Э. Гуссерля [6]. Согласно указанным взглядам длящийся процесс и изменяется в своих реализациях, и по существу остается тем же самым процессом. Как следствие, в каждый текущий момент человек при определенных условиях, способен не только воспринимать актуальные изменения, но и получает возможность для умозрительного охвата всего процесса с выделением его ключевых закономерностей и системообразующего фактора. Указанный эффект Ш.Н. Чхартишвили связывает с реализацией психологической установки и иллюстрирует примером просмотра кинофильма [18]. В такой иллюстрации именно в бессознательном субъекта и формируется структурная основа осмысленного целостного видения сюжета кинокартины. В умозрительной развертке длящегося процесса одновременно оказывается доступной оценка информация и из значимого прошлого, и из настоящего, и из антиципируемого возможного будущего.

В качестве психологического оформления целостной длительности процесса собственно и выступает актуальная установка [14]. В организации действий устойчивая ориентация субъекта на ключевые события будущего также обеспечивается психологической установкой. Имея в основе смысловые определения отношений человека и окружения, установка может выступать как системообразующий фактор деятельности. В таком качестве установка реализует и отмеченную В.П. Зинченко функцию поддержания и сохранения цели, и функцию удержания временных разверток смежных длящихся процессов [9]. Регулирующий действия образ в сознательном оформлении опирается на установку, раскрывает и конкретизирует ее содержание, вносит определенность в связи целей и действий со значимыми событиями в перспективе будущего.

Избирательное сознание не может одновременно отслеживать все аспекты процессуальных отношений [2, 11]. Сознание скорее различает, а не увязывает текущие изменения. Удержание целостной развертки временной перспективы развития процесса возможно в структурном бессознательном субъекта (установке), которое не ограничено по объему сохраняемой информации и в основе имеет конструктивную направленность функционирования.

Сознание во многом опирается на отслеживаемый ход физического времени. В феноменологическом осмыслении известное линейное время физики возникает как результат осознания субъектом отношений длящегося процесса и выстраивания его реализаций в направленную последовательность [3, 6]. Такое представление о времени связывается с использованием для его схематизации пространственной системы координат. Последнее с очевидностью выступает в понятии четырехмерного «пространства-времени» теории относительности. Своеобразный материализованный аналог вытягивания «стрелы» времени в процессе жизнедеятельности человека в современной интерпретации предлагается Т. Метцингером в представлении «тоннеля

сознания» [13]. Направление формирования и границы такого «тоннеля» связываются автором с доступностью для осознания в очередном ментальном «поперечном срезе» потока времени определенного массива информации, перерабатываемого комплексами нейронов головного мозга. Однако в указанном предложении открытым остается вопрос о новизне и, вместе с этим, адекватности антиципируемых событий будущим многомерным изменениям действительности.

Осознаваемые реализации какого-либо процесса представляются во временной последовательности. Субъект пытается установить наиболее значимые реализации и связать их с сопутствующими изменчивыми обстоятельствами. В результате этого временная развертка длящегося процесса принимает вид своеобразной цепи событий – событийной траектории. В отношении структуры системы деятельности следует отметить, что именно такого рода событийные траектории и определяются как программы операций и действий [19]. Умозрительное представление реализации программы операций и действий с выделением в ней наиболее значимых моментов собственно и является основой метода «опорных точек». При обучении по методу «опорных точек» для выделения ключевых моментов в последовательности действий от обучаемого требуются мыслительные способности схематизации и структурирования информации. Указанный метод эффективно применялся в процессе освоения летчиками фигур высшего пилотажа, в практике гимнастической подготовки, для идеомоторной тренировки спортсменов [2, 12, 16]. Этот метод универсален и способствует развитию антиципационных способностей.

Как правило, с выполняемой программой действий сопряжены событийные траектории других объективных процессов. Для успешного выполнения действий субъект должен иметь общее представление о всех траекториях реализаций значимых процессов и о важных моментах их проявления. Эти моменты выделяются в виде особых или критических точек (рис. 1). Возможные «пересечения» траекторий процессов в критических точках должны антиципироваться и рассматриваться с особым вниманием. В критические моменты реализации программы действий наиболее вероятны и эффекты резкого подъема продуктивности, и полный срыв деятельности.

Одновременное выполнение субъектом нескольких программ действий и, собственно, контроль нескольких событийных траекторий исследовалось в рамках разработки проблематики совмещенной деятельности операторов [11]. Было установлено, что при совмещении реализаций различных программ действий регулирующие их психические образы актуализируются в сознании поочередно. Очередь доминирования психических образов определяется образом приоритетной задачи, имеющим более высокий статус в иерархической структуре системы деятельности. Если совмещаемые программы действий содержательно не связаны, то их выполнение регулируется рационально выстроенной последовательностью обращений к ним и продолжительностью этапных реализаций. Но в случае, когда в какой-то момент одни действия предполагают определенную степень завершенности и результи-

вности других, тогда возникает вопрос об условиях их пространственно-временного согласования. Основой для такого согласования и должны выступать антиципируемые общие временные и иные ориентиры, остающиеся в сфере сознательного контроля при всех переключениях внимания субъекта с действия на действие.

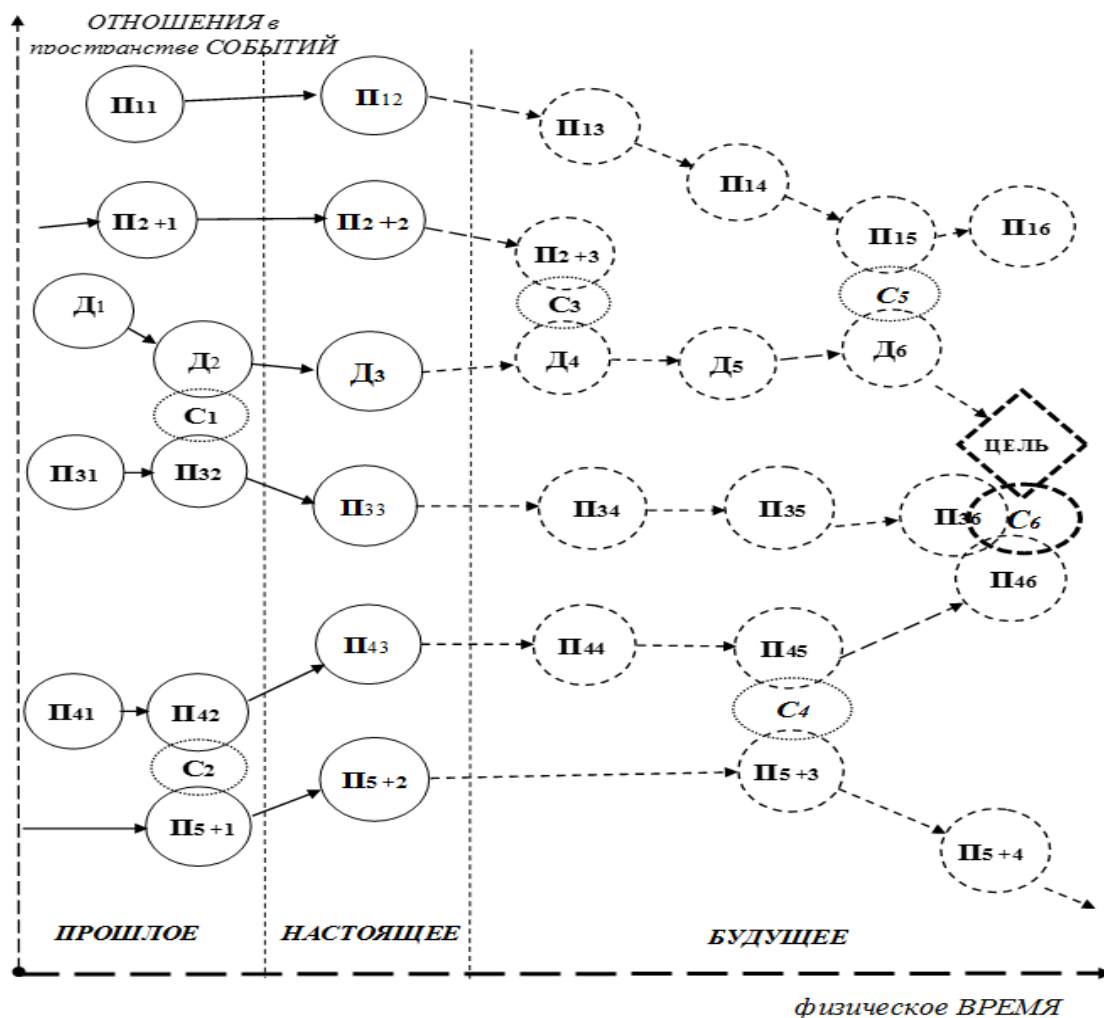


Рис. 1. Схематическое представление событийных траекторий реализации действий субъекта (Д) и значимых объективных процессов (П) в пространстве событий (С) временной перспективы.

Смысловая основа образа, регулирующего совмещенные действия в системе изменяющихся условий, ставится в соответствие мотивам субъекта и закономерным объективным изменениям. Реальность подвержена непрерывным изменениям, которые в значительной части не могут быть отнесены на счет случая. Направленность изменений в системах обуславливается требованиями системообразующих факторов, внешними взаимодействиями, своеобразием реализации компонентов структур. В оптимальном варианте тенденции проявлений всей системы и отдельных ее компонентов должны быть вполне согласованы в пространстве и времени. Однако представленные событийными траекториями реальные последовательности изменений различ-

ных процессов довольно часто входят в противоречие и друг с другом, и с функцией объединяющей их системы, и с намерениями заинтересованных субъектов. Как следствие, субъект, ориентированный на достижение оптимального результата, должен организовывать свои усилия так, чтобы получать необходимый результат к моменту времени ключевых реализаций значимых объективных процессов.

В организации событийных траекторий системных процессов выделяются составляющие, относящиеся к «прошлому», «настоящему» и возможному «будущему» системы. И это касается не только «опространствленных» временных отношений объективных изменений у стороннего наблюдателя. На любое существование чего-либо, на любой реализуемый процесс всегда формируется «отклик» в окружении. Событийные траектории системных процессов оставляют специфический след в реальности в силу инертности системных взаимодействий, эмерджентности и имманентной направленности функционирования самих компонентов системы. В каждый текущий момент времени в динамической развертке действительности формируется своеобразная конфигурация, или сочетание, событийных траекторий (см. рис. 1). В критические моменты функционирования системы событийные траектории процессов могут сходиться в исчерпывающей согласованности на конкретном событии (точнее – со-бытии) с возникновением эффекта, аналогичного эффекту резонанса [15]. В этом «схождении» подтверждается или, наоборот, опровергается качественно специфическая роль и состоятельность актуального системообразующего фактора.

Деятельность человека рассматривается как своеобразная система со своей особой структурной организацией и функциями [10, 19]. Но и здесь следует учитывать, что действующий субъект так или иначе, но включен в системные процессы более высокого порядка общности. Системообразующие факторы более масштабных систем в той или иной мере, но все же являются определяющими для человека. Однако сознательный субъект способен придти к пониманию смысла требований системообразующего фактора в отношении компонентов системы. Благодаря такому пониманию человек имеет возможность критически сопоставлять и согласовывать, а тем самым интегрировать свои коренящиеся в потребностях (в широком смысле) внутренние побуждения с ключевыми тенденциями изменений не только в паритетной среде, но и в системах более высокого порядка. Указанное согласование субъектом «внутреннего» с «внешним» как раз и замыкается на моментах свершения антиципируемых значимых событий. Собственно, уже сам факт согласования человеком своих усилий с изменениями действительности и есть его «погружение» в момент – момент оптимального развертывания действий. Как видно, непротиворечивое «погружение» в момент и рассматривается в даосской традиции как необходимость для полноценного жизненного процесса. В этом аспекте отмечается: «На самом деле, мудрецы даже не станут размышлять о конечной точке пути. Прежде, чем их путешествие началось, они уже пришли» [5, с. 134].

Полагаемая установкой смысловая основа действий должна быть согласована с наиболее весомой объективной тенденцией или закономерностью и в достаточной мере выражать ее существенные особенности. Эти особенности, являясь определяющими для локальных процессов, целей и действий, в перспективе будущего настраивают всю систему отношений на ключевые разрешающие события. Сама же установка содержит информацию и о событиях становления всей системы, и о событиях в изменениях ее компонентов. В оптимальном варианте цели выполняемых действий по содержанию, времени и месту должны согласовываться с разрешающими событиями, становящимися ориентирами в перспективе будущего.

Далеко не вся информация, включаемая установкой, может осознаваться без особого труда. В связи с этим встает вопрос о способах сознательного выделения и оформления значимой информации из бессознательного. Особенно это относится к временной информации, непосредственная предметная отнесенность (материальный субстрат) которой не установлена [6].

Как и другие компоненты психического образа, антиципируемые ключевые события осознаются в различной степени. Осознание и представление перспективы будущего – сложная задача. В механизмах антиципации в упрощенных линейных вариантах эта задача решается посредством активации цепей условных связей, оценок вероятностей исходов, экстраполяции тенденций и закономерностей развития процессов. В сложных вариантах антиципация ключевых событий зависит и от интерпретационных способностей и интуиции субъекта, от его специфических переживаний, определенных О.К. Тихомировым как эмоциональные оценки решений [17].

В ментальной сфере временная информация оформляется с использованием сохраняемых в памяти субъекта эталонов длительности процессов. В актах осознания определенные моменты полагаемых изменений действительности связываются с известными циклически повторяющимися объективными процессами, символизирующими течение физического времени, и, конечно же, с показаниями часов. Часы являются эффективным инструментом контроля времени, но в том случае, если человек имеет на это необходимый лимит времени и вовремя вспоминает о том, что это нужно сделать. На уровне структурного бессознательного в организационном плане каким-то образом используется информация объективного контроля времени. Об этом свидетельствуют многочисленные факты развиваемой у человека способности просыпания в установленное время, а также тренируемая через сознательное оценивание с опорой на часовые меры точность дифференцирования микроинтервалов времени (менее десятой доли секунды) [2, 7]. Однако, как с очевидностью следует из исследований действий людей при лимите времени до нескольких секунд, а также измененных состояний сознания, меры физического времени «накладываются» на уже сложившиеся бессознательные механизмы временной организации длящегося процесса.

Процессы антиципации классифицируются в соответствии с особенностями реализующих их психологических механизмов на определенном уров-

не психического отражения. В таком подходе Б. Ф. Ломовым и Е. Н. Сурковым условно выделяются пять уровней антиципации: субсенсорный, сенсорно-моторный, перцептивный, представлений или вторичных образов, речемыслительный [12]. Приведенная классификация обстоятельно проработана и показала свою адекватность в применении к решению различных практических задач. Но фактически она отражает специфику применяемых для оформления антиципационного процесса когнитивных средств. В этом случае смысл предвосхищения, реализуемого в пределах длящейся актуальной установки, может раскрываться только отчасти и в линейных вариантах прослеживаемых тенденций и закономерностей. Как следствие, при этом и своевременность является не выражением эмерджентности интегрированной установкой отношений человека и действительности, а в предельном варианте – компилятивным решением.

Своеобразие антиципационных процессов может рассматриваться с точки зрения эффективного применения для сознательного формирования образа, регулирующего действия, количественно определенных и объективно фиксируемых мер физического времени. В таком подходе возможность использования часов зависит от имеющегося у человека лимита времени на выполнение требуемых действий. На микроинтервалах времени (менее продолжительности психологического настоящего) обращение к часам – это совмещенное действие, само по себе занимающее относительно много времени и часто – в ущерб содержательно необходимым операциям. Как следствие, на первом уровне временная регуляция действий осуществляется преимущественно на основе субъективных временных эталонов и ориентиров. На втором уровне – уровне малых интервалов времени (в зависимости от сложности решаемых задач – десятки секунд, минуты), лимит времени достаточен для отдельных фиксаций показаний часов, но его может быть слишком мало для сознательного формирования полноценной временной структуры образа действий и выделения надежного ориентира в будущем для своевременного решения. На этом уровне в образе действия определяются временные ориентиры будущего в форме показаний часов и содержащих системную информацию субъективных оценок времени. Для своевременности действий последние оказываются ключевыми. Антиципация на втором уровне в значительной степени осуществляется за счет привлечения когнитивных ресурсов процессов восприятия и представления. На третьем уровне – уровне большого лимита времени решения задач (часы, дни), субъект имеет возможность полноценного сознательного формирования развернутого панорамного образа действий с антиципированием в мерах физического времени всех целевых ориентиров. В организации антиципации на этом уровне ключевая роль отводится психическим процессам представления и мышления. На четвертом уровне (макроинтервалы времени) цели значительно удалены в перспективе будущего (условно – десятки дней и более). За промежуток времени, разделяющий текущие условия и момент возможного решения задач, событийные траектории сопряженных процессов пересекаются множество раз, а неопределен-

ность результирующих изменений все более увеличивается (см. рис. 1). В итоге, на очень больших продолжительностях перспективы будущего любые расчеты сроков согласования различных процессов становятся мало точными и практически бесполезными. И в этих условиях для организации деятельности вновь повышается значимость синтезированных в установке субъективных временных ориентиров.

В процессе антиципации при всех изменениях роли мер физического времени и показаний часов фундаментальное значение установочного уровня обеспечения своевременности действий практически не меняется. Как следствие, от способностей субъекта извлекать необходимую временную информацию из бессознательного во многом зависит своевременное решение задачи на любом из выделенных уровней антиципации. Такое извлечение из содержания установки временной, равно как и иной, информации возможно при измененном сознании. Примером этого в отношении первых двух уровней антиципации является организация деятельности спортсменов в оптимальном боевом состоянии и в рамках идеомоторной тренировки [2]. Осознание и интерпретация субъектом ключевых моментов временной развертки продолжительно длящегося многокомпонентного процесса допускается в гипнотическом состоянии, в процессе реализации генеративного транса [8].

Выводы и перспективы дальнейших исследований.

1. Бессознательное субъекта на основе имеющейся информации генерирует сочетания множества разверток длящихся процессов, включающих представления о значимых событиях из прошлого, настоящего и будущего. В процессе антиципации выделяются ключевые события на содержательном пересечении перспективных реализаций объективных процессов с последующим формированием соответствующей актуальной установки и панорамных образов, обеспечивающих своевременность выполнения действий.

2. Актуальная установка на своевременность действий становится системообразующим фактором системы деятельности, если она обеспечивает согласование побуждений субъекта с событийными реализациями смежных объективных процессов. Такой установке соответствует длительность действий, «замыкаемая» в перспективе будущего на антиципируемое событие согласованного разрешения значимых процессов действительности.

3. Событийные развертки длящихся смежных процессов и программы действий отслеживаются сознанием последовательно. Как правило, одномоментно субъект способен осознанно антиципировать один процесс, тогда как антиципация возможных будущих реализаций смежных процессов может происходить в бессознательном в пределах актуальной установки.

4. Антиципационные процессы в организации своевременных действий человека могут классифицироваться по критерию возможности сознательного использования мер физического времени и показаний часов в отпущенный лимит времени для определения ключевых событий будущего и формирования образа, регулирующего действия. На микро- и макроинтервалах времени использование часов или невозможно, или неэффективно. В

этом случае временная организация действий в значительной степени опирается на содержание темпоральной структуры актуальной установки. При малом и большом лимите времени для решения задач показания часов могут частично или в полной мере использоваться для сознательного формирования образа, регулирующего действия.

Перспективой дальнейших исследований является экспериментальное определение особенностей выделенных уровней антиципации в организации своевременных действий человека.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абульханова К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб.: Алетей, 2001. – 304 с.
2. Алексеев А. В. Себя преодолеть / Алексеев А. В. – М.: «Физкультура и спорт», 1978. – 144 с.
3. Бергсон А. Длительность и одновременность / Бергсон А. – М.: Добросвет, КДУ, 2006. – 160 с.
4. Бодров В. А. Психология и надежность: человек в системах управления техникой / В. А. Бодров, В. Я. Орлов. – М.: Изд-во «ИП РАН», 1998. – 288 с.
5. Брайт-Фей Дж. Дао дэ дзин с комментариями. Устная традиция Дао / Дж. Брайт-Фей. – М.: ИПЛ, 2016. – 160 с.
6. Гайденко П. П. Время. Длительность. Вечность. Проблема времени в европейской философии и науке / Гайденко П. П. – М.: Прогресс-Традиция, 2006. – 464 с.
7. Геллерштейн С. Г. “Чувство времени” и скорость двигательной реакции / Геллерштейн С. Г. – М.: Медгиз, 1958. – 148 с.
8. Гиллиген С. Генеративный транс: опыт творческого потока / Гиллиген С. – М.: Психотерапия, 2014. – 320с.
9. Зинченко В. П. Установка и деятельность: нужна ли парадигма // Бессознательное (The unconscious): Природа, функции методы исследования. Под ред. Ф. В. Бассина, А. С. Прангишвили, А. Е. Шерозия / В. П. Зинченко. – Тбилиси: «Мецниереба», 1978. – С. 133-146.
10. Завалова Н. Д. Образ в системе психической регуляции деятельности / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко. – М.: Наука, 1986. – 175 с.
11. Лапа В. В. К вопросу о психической регуляции совмещенной деятельности летчика / В. В. Лапа, В. В. Козлов // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17, № 3. – С. 37-43.
12. Ломов Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. – М.: Наука, 1980. – 278 с.
13. Метцингер Т. Наука о мозге и миф о своем Я. Тоннель эго / Метцингер Т. – М.: АСТ, 2017. 409 с.
14. Плохих В. В. Психология временной регуляции деятельности человека: [монография] / Плохих В. В. – Донецк: Ландон XXI, 2011. – 412 с.
15. Пригожин И. Время, хаос, квант / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1999. – 268 с
16. Сурков Е. Н. Антиципация в спорте / Сурков Е. Н. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 144 с.
17. Тихомиров О. К. Теоретические проблемы исследования бессознательного / О.К. Тихомиров // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 31-39.
18. Чхартишвили Ш. Н. К вопросу об онтологической природе бессознательного // Бессознательное (The unconscious): Природа, функции методы исследования. [Под ред. Ф. В. Бассина, А. С. Прангишвили, А. Е. Шерозия]. / Ш. Н. Чхартишвили. – Тбилиси, 1978. – С. 95-110.
19. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / Шадриков В. Д. – М.: Наука, 1982. – 185 с.

20. Шумилов И. С. Авиационные происшествия. Причины возникновения и возможности предотвращения / Шумилов И. С. – М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2006. – 384 с.
21. Bertalanffy L. General System Theory – A Critical Review / L. Bertalanffy // General Systems. – 1962. – Vol. 7. – P. 1-20.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Abulkhanova K. A. Vremia lichnosti i vremia zhizni / K. A. Abulkhanova, T. N. Berezina. – SPb.: Aleteiia, 2001. – 304 s.
2. Alekseev A. V. Sebia preodolet / Alekseev A. V. – М.: «Fizkultura i sport», 1978. – 144 s.
3. Bergson A. Dlitelnost i odnovremennost / Bergson A. – М.: Dobrosvet, KDU, 2006. – 160 s.
4. Bodrov V. A. Psikhologiya i nadezhnost: chelovek v sistemakh upravleniia tekhniki / V. A. Bodrov, V. Ia. Orlov. – М.: Izd-vo «IP RAN», 1998. – 288 s.
5. Brait-Fei Dzh. Dao de dzin s kommentariiami. Ustnaia traditsiia Dao / Dzh. Brait-Fei. – М.: IPL, 2016. – 160 s.
6. Gaidenko P. P. Vremia. Dlitelnost. Vechnost. Problema vremeni v evropeiskoi filosofii i nauke / Gaidenko P. P. – М.: Progress-Traditsiia, 2006. – 464 s.
7. Gellershtein S. G. “Chuvstvo vremeni” i skorost dvigatelnoi reaktsii / Gellershtein S. G. – М.: Medgiz, 1958. – 148 s.
8. Gilligen S. Generativnyi trans: opyt tvorcheskogo potoka / Gilligen S. – М.: Psikhoterapiia, 2014. – 320s.
9. Zinchenko V. P. Ustanovka i deiatelnost: nuzhna li paradigma // Bessoznatelnoe (The unconscious): Priroda, funktsii metody issledovaniia. Pod red. F. V. Bassina, A. S. Prangishvili, A. E. Sheroziia / V. P. Zinchenko. – Tbilisi: «Metsniereba», 1978. – S. 133-146.
10. Zavalova N. D. Obraz v sisteme psikhicheskoi reguliatsii deiatelnosti / N. D. Zavalova, B. F. Lomov, V. A. Ponomarenko. – М.: Nauka, 1986. – 175 s.
11. Lapa V. V. K voprosu o psikhicheskoi reguliatsii sovmeshchennoi deiatelnosti letchika / V. V. Lapa, V. V. Kozlov // Psikhologicheskii zhurnal. – 1996. – T. 17, № 3. – S. 37-43.
12. Lomov B. F. Antitsipatsiia v strukture deiatelnosti / B. F. Lomov, E. N. Surkov. – М.: Nauka, 1980. – 278 s.
13. Mettsinger T. Nauka o mozge i mif o svoem Ia. Tonnel ego / Mettsinger T. – М.: AST, 2017. 409 s.
14. Plokhikh V. V. Psikhologiya vremennoi reguliatsii deiatelnosti cheloveka: [monografiia] / Plokhikh V. V. – Donetsk: Landon XXI, 2011. – 412 s.
15. Prigozhin I. Vremia, khaos, kvant / I. Prigozhin, I. Stengers. – М.: Progress, 1999. – 268 s.
16. Surkov E. N. Antitsipatsiia v sporte / Surkov E. N. – М.: Fizkultura i sport, 1982. – 144 s.
17. Tikhomirov O. K. Teoreticheskie problemy issledovaniia bessoznatelnogo / O.K. Tikhomirov // Voprosy psikhologii. – 1981. – № 2. – S. 31-39.
18. Chkhartishvili Sh. N. K voprosu ob ontologicheskoi prirode bessoznatelnogo // Bessoznatelnoe (The unconscious): Priroda, funktsii metody issledovaniia. [Pod red. F. V. Bassina, A. S. Prangishvili, A. E. Sheroziia]. / Sh. N. Chkhartishvili. – Tbilisi, 1978. – S. 95-110.
19. Shadrikov V. D. Problemy sistemogeneza professionalnoi deiatelnosti / Shadrikov V. D. – М.: Nauka, 1982. – 185 s.
20. Shumilov I. S. Aviatsionnye proisshestiia. Prichiny vznikenoviia i vozmozhnosti predotvrashcheniia / Shumilov I. S. – М.: MGTU im. N. E. Bauman, 2006. – 384 s.
21. Bertalanffy L. General System Theory – A Critical Review / L. Bertalanffy // General Systems. – 1962. – Vol. 7. – P. 1-20.

Plokhikh V. V. Anticipation processes in the organisation of human well-timed actions. The objective of this work is to determine particularities of the realisation of conscious and unconscious aspects of the anticipation process in the organisational structure of human well-timed actions. It is believed that the person`s unconsciousness generates a combination of

many variations of continuous processes including the perception of significant events in the past, present and future. The author underlines that some key events are identified in the process of anticipation at the contextual intersection of possible realisations of objective processes with a subsequent formation of a relevant attitude and panoramic patterns ensuring the opportuneness of actions. It is asserted that a relevant attitude towards the opportuneness of actions becomes a core factor of the activity system if it ensures the concord of the person's drives with episodic realisations of adjacent objective processes. This attitude matches with the duration of actions, which "ends" in the future projection for an anticipated event of a concerted settlement of all significant processes in the reality. The author proposes a classification of anticipation processes in the organisation of human well-timed actions under the criteria of the consciousness capability to use physical time measurements and clock values for forming an image regulating actions in a given time-limit. When impossible to use the clock in micro- and macro-intervals of time, the time organisation of actions founds on a temporal structure of a relevant attitude. In a small and big time-limit of actions, clock values may be used for a conscious formation of an activity type with varying degrees of completeness.

Keywords: time, anticipation, opportuneness, actions, attitude, duration, temporal sequence, event, clock.

Отримано 19.11.2019

УДК 159.9:378

Подшивайлов Федір Михайлович

ПОШУК СИНЕРГЕТИЧНИХ ЕФЕКТІВ ВЗАЄМОДІЇ СИСТЕМОУТВОРЮВАЛЬНИХ ПАРАМЕТРІВ АКАДЕМІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ

Подшивайлов Ф. М. Пошук синергетичних ефектів взаємодії системоутворювальних параметрів академічної обдарованості. У статті представлено аксіоматичні положення та метод змістового системного аналізу для дослідження соціальних і психологічних явищ з нелінійно залежними параметрами, які стали вихідними умовами дослідження. Визначено поняття «синергетичний ефект взаємодії», «автоколивальний ефект взаємодії». Показана амбівалентність поняття «академічна обдарованість». На основі аналізу взаємодії мотиваційної та інтелектуальної сфери побудовано моделі експертної сфери особистості, експертної сфери індивідуальності й експертної сфери людини як синергетичних ефектів взаємодії відповідних параметрів. Виділено дев'ять системоутворювальних параметрів академічної обдарованості людини: інтелектуальна сфера людини, інтелектуальна сфера особистості, інтелектуальна сфера індивідуальності, експертна сфера особистості, експертна сфера людини (мотивація досягнень), експертна сфера індивідуальності, мислительна сфера індивідуальності, мотиваційна сфера особистості, мотиваційна сфера людини. Інтегральним системоутворювальним параметром академічної обдарованості є експертна сфера людини (мотивація досягнень). Мотивація досягнень може виступати індивідуальним маркером обдарованої людини.

Ключові слова: синергетичний ефект взаємодії, системоутворювальні параметри, академічна обдарованість, амбівалентність, людина, особистість, індивідуальність, інтелектуальна сфера, мотиваційна сфера, експертна сфера, вербальні здібності, невербальні здібності, моделювання типології, типологія особистості, мотивація досягнень.

Подшивайлов Ф. М. Поиск синергетических эффектов взаимодействия системообразующих параметров академической одарённости. В статье изложены аксиоматические положения и метод содержательного системного анализа для исследования социальных и психологических явлений с нелинейно зависимыми параметрами, которые составили исходные предпосылки исследования. Определены понятия «синергетический эффект взаимодействия», «автоколебательный эффект взаимодействия». Показана амбивалентность понятия «академическая одарённость». На основе анализа взаимодействия мотивационной и интеллектуальной сферы человека построены модели экспертной сферы личности, экспертной сферы индивидуальности и экспертной сферы человека как синергетических эффектов взаимодействия соответствующих параметров. Выделено девять системообразующих параметров академической одарённости человека: интеллектуальная сфера человека, интеллектуальная сфера личности, интеллектуальная сфера индивидуальности, экспертная сфера личности, экспертная сфера человека (мотивация достижений), экспертная сфера индивидуальности, мыслительная сфера индивидуальности, мотивационная сфера личности, мотивационная сфера человека. Интегральным системообразующим параметром академической одарённости есть экспертная сфера человека (мотивация достижений). Мотивация достижений может выступать индивидуальным маркером одарённого человека.

Ключевые слова: синергетический эффект взаимодействия, системообразующие параметры, академическая одарённость, амбивалентность, человек, личность, индивидуальность, интеллектуальная сфера, мотивационная сфера, экспертная сфера, вербальные способности, невербальные способности, моделирование типологии, типология личности, мотивация достижений.

Актуальность и постановка проблемы. Современное информационное общество предъявляет к человеку значительные требования относительно его умения ориентироваться в быстроменяющихся обстоятельствах и готовности к постоянному обучению в течение всей жизни. Иными словами, существует острая необходимость развития академической одарённости человека. Для разработки педагогических технологий развития академической одарённости в первую очередь необходимо определить её суть через описание системообразующих параметров, а также выявить механизмы взаимодействия системообразующих параметров академической одарённости человека, руководствуясь синергетическим подходом.

Исходные предпосылки. Следуя традиции, введенной в психологию Р. Б. Кеттеллом, В. М. Мельниковим и Л. Т. Ямпольским, выявивших и описавших в своих исследованиях системообразующие параметры личности [Мельников В. М., Ямпольский Л. Т., 1985], мы последовательно в целом ряде предыдущих работ уже представляли несколько системообразующих параметров академической одарённости с использованием квадриполярного метода и статистических критериев обработки данных [Подшивайлов Ф. М., 2014, 2017, 2018].

К числу системообразующих параметров академической одарённости нами были отнесены:

– описанные в статьях «Соотношение мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач: от биполярности в теории к квадриполярности на практике» [Подшивайлов Ф. М., 2014], «Типологические особенности студентов по показателю мотивации достижения» [Подшивайлов Ф. М. с соав-

торами, 2018], «Психологическая характеристика типов личности по показателю мотивации достижения» [Подшивайлов Ф. М., 2018], мотивация достижения успеха, мотивация избегания неудач и сконструированная с помощью квадриполярного метода на их основе типология личности по показателю мотивации достижения;

– описанная в статье «Теоретическое обоснование модели мотивационной сферы личности» [Подшивайлов Ф. М., 2017] мотивационная сфера личности;

– описанная в статье «Моделирование типологии личности по показателям интеллектуальной сферы» [Подшивайлов Ф. М., 2018] интеллектуальная сфера личности.

Цель исследования. В данной работе на основе анализа взаимодействия мотивационной и интеллектуальной сферы человека мы попытаемся сконструировать и описать еще несколько системообразующих параметров академической одаренности через моделирование *экспертной сферы личности, экспертной сферы индивидуальности и экспертной сферы человека*, уделив внимание определению такого понятия, как «*синергетический эффект взаимодействия*», а также покажем его роль в конструировании нового понятийного качества из понятий, не связанных между собой функциональной зависимостью.

Изложение основного материала исследования. Дифференциальное исчисление И. Ньютона и Г.-В. Лейбница, введенное в науку о природе, в свое время сделало революционные шаги к упорядочению естественнонаучных изысканий на единой концептуально-аксиоматико-языковой платформе. Понимание «производных» и «дифференциалов» не только в академическом, но и в прикладном аспекте сделало возможным нынешний технологический уклад жизни человечества, но оказалось бессильным в объяснении таких широко распространённых (но так и не получивших однозначного определения) понятий, как «психика», «личность», «индивидуальность», «одарённость» и т. д.

Психологи, не увидев в самих этих понятиях функциональную природу, стали искать пары понятий с корреляционными (как бы функциональными) связями. Специально разработанный для этого корреляционный анализ дал возможность создать достаточно эффективный инструментарий для упорядочивания знаний о психической реальности, в частности, факторный и кластерный анализ. Именно эти статистические методы (критерии) позволили Р. Б. Кеттеллу концептуализовать черты и обосновать соответствующую модель личности (16 PF), как и другим американским исследователям – разработать Миннесотский многоаспектный личностный опросник, известный как тест ММРІ, а позже предложить широко известные ныне психологам модель «Большой пятёрки» и трёхфакторную модель личности путём описания системообразующих параметров личности. Следует отметить, что эти попытки описали «разные личности». Но достижением было уже то, что огромное количество понятий, с помощью которых описывали личность, были классифицированы в небольшую группу. Позднее объединение двух предыдущих

подходов дало возможность В. М. Мельникову и Л. Т. Ямпольскому предложить модель динамических проявлений личности [Мельников В. М., Ямпольский Л. Т., 1985].

Разработанный этими авторами «Психодиагностический тест» (ПДТ) как раз и позволил выделить и описать динамические проявления личности набором системообразующих параметров. Их усилия фактически остались незамеченными и не получили достаточной оценки в дальнейших исследованиях, хотя именно они, в отличие от предшественников, максимально близко подошли к пониманию личности и возможности её изучения с использованием статистических критериев обработки данных в рамках применяемой в то время научной парадигмы исследования.

Концептуальным ограничением в исследовательской деятельности современных психологов и педагогов по-прежнему есть либо непонимание, либо принципиальный отказ от использования в своих научных поисках представлений о:

- 1) задачах, решаемых в условиях соотношения амбивалентностей;
- 2) задачах, решаемых в условиях соотношения неопределенностей;
- 3) задачах, решаемых в условиях существования психолого-педагогических явлений с нелинейно зависимыми параметрами;
- 4) задачах, решаемых в условиях фрактального уровневого ранжирования.

Аксиоматическим ограничением при этом выступает неспособность или невозможность использования в своих научных поисках представлений о *критериях разграничения исследуемого понятия от симулякра (как искусственно созданного, объективно несуществующего понятия)*. Таковыми критериями являются следующие аксиоматические положения:

- любое понятие имеет форму и содержание;
- любое понятие, имеющее форму и содержание, всегда имеет статическое и динамическое (циклическое) проявления;
- любое понятие имеет, как правило, не более четырёх типов;
- любое понятие имеет, как правило, не более девяти системообразующих параметров.

Языковым ограничением при этом является недостаточная разработанность и, соответственно, неиспользование в исследовательской деятельности представлений о понятийном исчислении и его уникальном инструменте – *математическом методе*, применение которых и позволяет, подобно дифференциальному исчислению в естественных науках, осуществлять *системно-экспертный анализ* любого исследуемого понятия в едином концептуально-аксиоматико-языковом пространстве [Подшивайлов Ф. М. с соавторами, 2018].

Метод построения типологий личности по разным показателям, разработанный нами на основе анализа квадриполярного соотношения понятий и описанный в предыдущих работах [Подшивайлов Ф. М., 2014, 2018], позволил на основе выявления парных понятий, между которыми отсутствует или очень слабо выражена корреляционная связь, определять (моделировать) ти-

пы личности, возникающие в результате взаимодействия этих пар понятий, не обладающих линейными функциональными зависимостями.

Данный метод позволяет описать класс психологических явлений (параметров, объектов, характеристик), между которыми отсутствуют линейные корреляционные связи. Но при этом между ними существует взаимодействие, которое можно описать квадриполярным соотношением определённых пар некоррелируемых между собой понятий, характеризующих исследуемое явление. Такое взаимодействие свидетельствует о наличии в психологии целого класса исследуемых объектов с нелинейно зависимыми параметрами.

Таким образом, разработанный нами метод является количественным методом содержательного системного анализа для исследования социальных и психологических явлений с нелинейно зависимыми параметрами.

Применение вышеописанной научной парадигмы и метода построения типологий личности в исследовании академической одаренности позволило обнаружить и здесь целый ряд исследуемых объектов с нелинейно зависимыми параметрами.

Анализируя сам характер взаимодействия этих пар понятий, мы пришли к выводу, что существуют такие взаимодействия, которые создают новое формо-содержательное качество как свойство личности, обеспечивающее настройку человека на окружающую среду за счёт собственной ресурсной базы. Именно это и есть сутью *синергетического эффекта взаимодействия* исследуемых пар понятий.

Кроме этого существуют взаимодействия, образующие новое формо-содержательное качество, благодаря которому индивид получает возможность подстраивать под свои нужды окружающую среду на основе обязательного притока ресурсов извне. Вышеуказанное есть сутью *автоколебательного эффекта взаимодействия* исследуемых пар понятий.

Синергетический и автоколебательный эффекты описывают амбивалентную природу академической одаренности.

Синергетический эффект (как, впрочем, и автоколебательный эффект) не может существовать вне взаимодействия, то есть само по себе понятие «синергетический эффект» всегда будет оставаться симулякром, лишенным содержания, а значит, не поддающимся природоцелесообразному определению вне взаимодействия. (Например, бытующее представление о синергетическом эффекте, как о формуле $2+2=5$, – даже не заблуждение – это ложное умозаключение, вытекающее из симулякрной природы понятия «синергетический эффект»: когда каждый пользователь этого понятия вкладывает в формальную оболочку симулякра свое содержание, порождая всё новые и новые фантомы симулякра.)

Синергетический эффект взаимодействия есть, другими словами, *системным моделированием*, не нуждающимся в притоке ресурсов извне, когда само системное моделирование протекает как мобилизация внутренних возможностей взаимодействующих пар понятий.

Когда же говорим об автоколебательном эффекте взаимодействия, мы понимаем под этим *системное модулирование*, которое всегда нуждается в притоке ресурсов извне за счет подстраивания внешней среды под нужды взаимодействующей пары понятий без какого-либо учета нужд самой внешней среды.

Целесообразным считаем показать наше понимание амбивалентности на примере соотношения понятий «индивид» и «человек» в амбивалентном понятии «Homo Sapiens» (табл. 1).

Таблица 1

Модель амбивалентного понятия «Homo Sapiens»

Homo Sapiens			
Состояние, нуждающееся в притоке ресурса извне		Состояние, использующее только собственный ресурс	
индивид		человек	
Внешнее проявление	Внутреннее проявление	Внешнее проявление	Внутреннее проявление
индивидуальность	полицентричность	личность	индивидуальность

Оценивать амбивалентное понятие также проблематично, как и увидеть обратную сторону Луны, находясь на поверхности Земли.

Амбивалентные понятия указывают на наличие в них соотношения амбивалентности между понятием с собственной ресурсной базой и понятием с заимствованной извне ресурсной базой. Другими словами, понятия, находящиеся в соотношении амбивалентности, антиподны в своем отношении к ресурсной базе: одним достаточно только собственного ресурса, другим, не имеющим собственного ресурса, для функционирования необходимо любой ценой заполучать заимствованный ресурс.

Следовательно, понятия, вступающие во взаимодействие друг с другом, либо формо-содержательно образуют новое качество (всецело полагаясь на собственный ресурс), либо в поисках заимствования ресурса извне антиподно подавляют понятия с собственной ресурсной базой.

Амбивалентным по своей сути является и понятие академической одарённости. Академическую одарённость в наиболее общем виде мы рассматриваем как способность Homo Sapiens к обучению и усвоению информации либо с опорой на свои внутренние ресурсы (одарённый человек), либо с опорой на заимствованные извне ресурсы (компетентный индивид).

Такое понимание амбивалентности дает возможность объяснить так называемый «парадокс исчезновения одарённости» у большинства старшеклассников, которые в начальной школе демонстрировали незаурядные способности. Делая ставку в старшей школе на компетентность, нуждающуюся в заимствовании ресурса, ученик расплачивается ресурсом собственной одарённости. Попытки современных «реформаторов школы» переместить время овладения компетентностями в дошкольные учреждения очень быстро лишит любую страну одарённых людей.

Поиск амбивалентности понятия и анализ этой амбивалентности – есть важнейшей задачей исследователя и непременно должно быть включено в парадигму любого исследования.

Далее, с целью обоснования последующих моделей, представим разработанные ранее типологии личности по результатам эмпирического исследования. Начнём с типологии личности по показателям интеллектуальной сферы, разработанной с помощью метода содержательного системного анализа для исследования психологических явлений с нелинейно зависимыми параметрами [Подшивайлов Ф. М., 2018]. Основу анализа составили эмпирические данные, полученные с помощью пакета психодиагностических методик (всего 13 методик) на выборке 153 студента разных специальностей. Изучались интеллектуальные, мотивационные, характерологические и психофизиологические свойства личности. После статистической обработки большого массива данных (66 показателей) для анализа оставили только те психологические параметры, которые значимо коррелируют хотя бы с одним интеллектуальным показателем (вербальными способностями, невербальными способностями, понятийным мышлением). Таковых оказалось 15 параметров, результаты по которым представлены в соответствующей статье. Далее была построена квадриполярная модель, где на горизонтальной оси *x* разместили уровень невербальных способностей (слева – низкий, справа – высокий). На вертикальной оси *y* был размещён уровень вербальных способностей (снизу – низкий, сверху – высокий). Образованные на плоскости квадранты отражают четыре условных типа личности по показателям интеллектуальной сферы.

Представители типа «+ +» (высокие уровни невербальных и вербальных способностей) имеют низкий уровень показателей агрессивности, зависимости, низкую недоверчивость, высокий уровень склонности к компромиссу и сотрудничеству, но при этом имеют низкий уровень направленности на общение, низкий темп деятельности, низкую доброжелательность и высокое стремление к доминированию. Наравне с представителями типа «+ +», представители типа «+ –» (высокий уровень невербальных способностей, низкий уровень вербальных) демонстрируют низкие показатели агрессивности и недоверчивости и достаточно высокое стремление к доминированию, однако имеют низкую склонность к сотрудничеству, высокую направленность на общение и достаточно высокий темп деятельности. У представителей типа «– +» (низкий уровень невербальных способностей, высокий уровень вербальных) почти все исследуемые личностные параметры находятся на среднем уровне. Представители типа «– –» (низкие уровни обеих характеристик интеллекта) отличаются высокой агрессивностью, недоверчивостью, зависимостью, низкой склонностью к компромиссам, достаточно низкой склонностью к сотрудничеству, но при этом высокой доброжелательностью и низким стремлением к доминированию. Также они наиболее склонны давать социально желательные ответы.

Типология по показателю мотивации достижения достаточно полно представлена в трёх предыдущих статьях ([Подшивайлов Ф. М., 2014; Под-

шивайлов Ф. М. с соавторами, 2018; Подшивайлов Ф. М., 2018]), поэтому ограничимся самым кратким её описанием. Мотивация достижения рассматривается в контексте уровня притязаний личности, что зависит от соотношения двух противоположных тенденций – стремления к успеху и избегания неудачи. Метод содержательного системного анализа для исследования психологических явлений с нелинейно зависимыми параметрами (каковыми в данном случае являются стремление к успеху и стремление к избеганию неудач) позволил выделить четыре типа: «*оптимисты*», для которых характерна высокая ориентация на успех и низкое стремление к избеганию неудач; «*прилежные*» – с высокой ориентацией на успех и высоким стремлением к избеганию неудач; «*самозащитники*», которым свойственна низкая ориентация на успех и высокое стремление к избеганию неудач; «*смирившиеся*» – с низкой ориентацией на успех и низким стремлением к избеганию неудач. Наиболее полная психологическая характеристика типов «оптимисты», «прилежные», «самозащитники», «смирившиеся» представлена в статье [Подшивайлов Ф. М., 2018].

Также эмпирически было выявлено, что наиболее высокий среднестатистический уровень интеллектуального развития имеют «самозащитники» (благодаря невербальному интеллекту), на втором месте находятся «оптимисты» (благодаря более развитым вербальным способностям), на третьем – «смирившиеся», самый низкий среднестатистический уровень интеллектуального развития выявлен у «прилежных».

Взаимодействие мотивационной сферы личности с интеллектуальной происходит как системное моделирование нового качества – *экспертной сферы личности*, являющейся для одаренного человека одним из системообразующих параметров и одним из показателей системной добротности академической одаренности. Аналогом системной добротности в живых системах является иммунитет. Выявив типы экспертной сферы личности, мы получим в наше распоряжение ключ к управлению системной добротностью академической одаренности, то есть сможем создавать условия для действительного развития академической одаренности человека.

В таблице 2 представлена формо-содержательная модель экспертной сферы личности в статическом и динамическом проявлениях её типов.

Таблица 2

Модель экспертной сферы личности

Экспертная сфера личности (ЭСЛ)	По форме: интеллектуальная сфера личности		
	По содержанию: мотивационная сфера личности		
Статическое проявление ЭСЛ: «автономный эксперт» или «исследователь»			
Динамическое проявление ЭСЛ: «рентабельный эксперт» или «созерцатель»	1	типы	«Мудрец»
	2		«Мобилизующий мудрец»
	3		«Бытовой мудрец»
	4		«Абстрагирующий мудрец»

«Созерцатель», как динамическое проявление экспертной сферы личности, генерирует активную способность к абстрагированию средствами четырехтактного цикла: «мудрец» – «мобилизующий мудрец» – «бытовой мудрец» – «абстрагирующий мудрец» – «мудрец».

«Исследователь», как статическое проявление экспертной сферы личности, может находиться в одном из состояний:

- состоянии «мудреца» (генерирует понимание);
- состоянии «мобилизующего мудреца» (генерирует мотивацию);
- состоянии «бытового мудреца» (генерирует интерес к созиданию мира);
- состоянии «абстрагирующего мудреца» (генерирует абстрактное мышление).

Мотивационная сфера личности, как содержательный компонент экспертной сферы личности, генерирует целеполагание. Интеллектуальная сфера личности, являясь формой экспертной сферы личности, генерирует аргументацию. Синергетическим эффектом взаимодействия генерируемого целеполагания и генерируемой аргументации есть генерирование смыслов, то есть генерирование целеполагающей аргументации.

Таким образом, экспертная сфера личности (формо-содержательная модель которой в статическом и динамическом проявлении её типов представлена в табл. 2), генерируя смыслы, обеспечивает внутрисистемную устойчивость автономного и рентабельного функционирования академической одаренности в условиях практического взаимодействия одаренного человека с социумом, другими словами, отвечает за социальный тонус одаренного человека.

Далее, по аналогии, представим формо-содержательную модель экспертной сферы индивидуальности в статическом и динамическом проявлениях её типов (табл. 3).

Таблица 3

Модель экспертной сферы индивидуальности

Экспертная сфера индивидуальности (ЭСИ)	По форме: интеллектуальная сфера индивидуальности		
	По содержанию: мыслительная сфера индивидуальности		
Статическое проявление ЭСИ: «аргументирующий эксперт»			
Динамическое проявление ЭСИ: «вдохновляющий эксперт»	1	типы	«Новатор» или «Морализирующий модернизатор»
	2		«Мобилизующий новатор»
	3		«Бытовой новатор»
	4		«Абстрагирующий новатор»

Как видно из представленной модели (табл. 3), *формой* экспертной сферы индивидуальности является интеллектуальная сфера индивидуальности. Подчеркнём, что интеллектуальная сфера индивидуальности является синергетическим эффектом взаимодействия творческого мышления (как фор-

мы) с вербальным интеллектом (как содержания). Статическим проявлением интеллектуальной сферы индивидуальности есть «воодушевитель». Динамическим проявлением – «анализирующий», являющийся четырёхтактным циклом, построенным на основе четырёх типов интеллектуальной сферы индивидуальности: «модернизатор» – «мобилизующий модернизатор» – «бытовой модернизатор» – «абстрагирующий модернизатор» – «модернизатор».

Из представленной модели (табл. 3) видим, что *содержанием* экспертной сферы индивидуальности является мыслительная сфера индивидуальности. Отметим, что мыслительная сфера индивидуальности также является синергетическим эффектом взаимодействия понятийного мышления (как формы) с невербальным интеллектом (как содержания). Статическим проявлением мыслительной сферы индивидуальности выступает «синтезирующий». Динамическим проявлением – «целеполагатель», являющийся, в свою очередь, четырёхтактным циклом, построенным на основе четырёх типов мыслительной сферы индивидуальности: «морализатор» – «мобилизующий морализатор» – «бытовой морализатор» – «абстрагирующий морализатор» – «морализатор».

Динамическим проявлением экспертной сферы индивидуальности является «вдохновляющий эксперт», который генерирует активную способность к аргументации средствами четырехтактного цикла: «новатор» – «мобилизующий новатор» – «бытовой новатор» – «абстрагирующий новатор» – «новатор».

«Аргументирующий эксперт», как статическое проявление экспертной сферы индивидуальности, может находиться в одном из состояний:

- состоянии «новатора» (генерирует изменения, не разрушающие системную равновесность). «Новатор» является синергетическим эффектом взаимодействия первых типов интеллектуальной и мыслительной сфер индивидуальности;
- состоянии «мобилизующего новатора» (генерирует восторг от предстоящих изменений);
- состоянии «бытового новатора» (генерирует активную жизненную позицию);
- состоянии «абстрагирующего новатора» (генерирует поиск изменений системной равновесности).

Мыслительная сфера индивидуальности, как содержательный компонент экспертной сферы индивидуальности, генерирует логику и отвечает за рентабельную моральность. Интеллектуальная сфера индивидуальности, являясь формой экспертной сферы индивидуальности, генерирует абстрагирование и отвечает за автономную моральность. Синергетическим эффектом взаимодействия генерируемой логики и генерируемого абстрагирования есть генерирование мыслей, то есть генерирование логического абстрагирования.

Таким образом, экспертная сфера индивидуальности (формо-содержательная модель которой в статическом и динамическом проявлении

её типов представлена в табл. 3), генерируя мысли, отвечает за индивидуальный тонус одаренного человека.

Ниже представим формо-содержательную модель *экспертной сферы человека* в статическом и динамическом проявлениях её типов (табл. 4).

Таблица 4

Модель экспертной сферы человека

Экспертная сфера человека (ЭСЧ)	По форме: интеллектуальная сфера человека		
	По содержанию: мотивационная сфера человека		
Статическое проявление ЭСЧ: «содержательный эксперт» или «коллективизм»			
Динамическое проявление ЭСЧ: «формализующий эксперт» или «сотрудничество»	1	типы	«Прилежный» или «Альтруистично ищущий»
	2		«Мобилизующий прилежный»
	3		«Бытовой прилежный»
	4		«Абстрагирующий прилежный»

Формой экспертной сферы человека (табл. 4) является интеллектуальная сфера человека. Подчеркнём, что интеллектуальная сфера человека является синергетическим эффектом взаимодействия понятийного мышления (как формы) с пластичностью (как содержания). Статическим проявлением интеллектуальной сферы человека есть «организатор». Динамическим проявлением – «созидатель», являющийся четырёхтактным циклом, построенным на основе четырёх типов интеллектуальной сферы человека: «ищущий» – «мобилизующий ищущий» – «бытовой ищущий» – «абстрагирующий ищущий» – «ищущий».

Из представленной модели (табл. 4) видим, что *содержанием* экспертной сферы человека является мотивационная сфера человека. Отметим, что мотивационная сфера человека также является синергетическим эффектом взаимодействия эмпатии (как формы) с эргичностью (как содержания). Статическим проявлением мотивационной сферы человека выступает «опекун». Динамическим проявлением – «наставник», являющийся, в свою очередь, четырёхтактным циклом, построенным на основе четырёх типов мотивационной сферы человека: «альтруист» – «мобилизующий альтруист» – «бытовой альтруист» – «абстрагирующий альтруист» – «альтруист».

Динамическим проявлением экспертной сферы человека является «формализующий эксперт», который генерирует активную способность к абстрагирующей аргументации средствами четырехтактного цикла: «прилежный» – «мобилизующий прилежный» – «бытовой прилежный» – «абстрагирующий прилежный» – «прилежный».

«Содержательный эксперт», как статическое проявление экспертной сферы человека, может находиться в одном из состояний:

- состоянии «прилежного» (генерирует готовность к познавательной деятельности). «Прилежный» является синергетическим эффектом

взаимодействия первых типов интеллектуальной и мотивационной сфер человека;

- состоянии «мобилизующего прилежного» (генерирует поисковую активность);
- состоянии «бытового прилежного» (генерирует лояльность);
- состоянии «абстрагирующего прилежного» (генерирует мобильность).

Мотивационная сфера человека, как содержательный компонент экспертной сферы человека, генерирует поиск рентабельности. Интеллектуальная сфера человека, являясь формой экспертной сферы человека, генерирует поиск процветания. Синергетическим эффектом взаимодействия генерируемого поиска рентабельности и генерируемого поиска процветания есть генерирует способность к улавливанию смысла мыслей.

Таким образом, экспертная сфера человека (формо-содержательная модель которой в статическом и динамическом проявлении её типов представлена в табл. 4), генерируя способность к улавливанию смысла мыслей, отвечает за интеллектуальный тонус одаренного человека.

В результате анализа представленных выше моделей, мы пришли к выводу, что мотивация достижения успеха осуществляется интеллектуальной сферой человека, мотивация избегания неудач осуществляется мотивационной сферой человека. Следовательно, мотивация достижений осуществляется экспертной сферой человека.

Также проведенный анализ описанных выше моделей позволил выявить девять системообразующих параметров академической одарённости:

1. Интеллектуальная сфера человека.
2. Интеллектуальная сфера личности.
3. Интеллектуальная сфера индивидуальности.
4. Экспертная сфера личности.
5. Экспертная сфера человека (мотивация достижений).
6. Экспертная сфера индивидуальности.
7. Мыслительная сфера индивидуальности.
8. Мотивационная сфера личности.
9. Мотивационная сфера человека.

Следует отметить, что экспертная сфера человека (мотивация достижений) является интегральным системообразующим параметром академической одарённости, поскольку экспертная сфера индивидуальности в соответствии с таблицей 1 является внутренним проявлением, а экспертная сфера личности – внешним проявлением экспертной сферы человека. Отсюда, мотивация достижений может выступать индивидуальным маркером одарённого человека.

Выводы. В статье изложены аксиоматические положения, а также, изначально разработанный для построения типологий личности, метод содержательного системного анализа для исследования социальных и психологических явлений с нелинейно зависимыми параметрами. Они составили исходные предпосылки данного исследования. Определено понятие синергетиче-

ского эффекта взаимодействия, которое рассматривается как системное моделирование, не нуждающееся в притоке ресурсов извне, когда само системное моделирование протекает как мобилизация внутренних возможностей взаимодействующих пар понятий. При этом автоколебательный эффект взаимодействия представлен как системное модулирование, которое всегда нуждается в притоке ресурсов извне за счет подстраивания внешней среды под нужды взаимодействующей пары понятий без какого-либо учета нужд самой внешней среды. Показана амбивалентность понятия «академическая одарённость». Академическую одарённость в наиболее общем виде представлено как способность Homo Sapiens к обучению и усвоению информации либо с опорой на свои внутренние ресурсы (одарённый человек), либо с опорой на заимствованные извне ресурсы (компетентный индивид). На основе анализа взаимодействия мотивационной и интеллектуальной сферы человека построены модели экспертной сферы личности, экспертной сферы индивидуальности, а также экспертной сферы человека как синергетических эффектов взаимодействия соответствующих параметров. Что дало возможность выделить девять системообразующих параметров академической одарённости человека: интеллектуальная сфера человека, интеллектуальная сфера личности, интеллектуальная сфера индивидуальности, экспертная сфера личности, экспертная сфера человека (мотивация достижений), экспертная сфера индивидуальности, мыслительная сфера индивидуальности, мотивационная сфера личности, мотивационная сфера человека. Интегральным системообразующим параметром академической одарённости, согласно модельным представлениям, есть экспертная сфера человека (мотивация достижений), поскольку экспертная сфера индивидуальности является внутренним проявлением, а экспертная сфера личности – внешним проявлением экспертной сферы человека. Следовательно, индивидуальным маркером одарённого человека может выступать его мотивация достижений.

Перспективы дальнейших исследований. В дальнейшем можно более детально и конкретно исследовать проявления академической одарённости. А также, следуя амбивалентной природе академической одарённости, представляется возможным сконструировать и описать автоколебательные эффекты взаимодействия системообразующих параметров компетентного индивида и его индивидуального маркера – мотивации престижа.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Мельников В. М., Ямпольский Л. Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М.: Просвещение, 1985. 319 с.
2. Подшивайлов Ф. М. Соотношение мотивации достижения успеха и мотивации избегания неудач: от биполярности в теории к квадриполярности на практике // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К.: Видавництво «Фенікс», 2014. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 20. С. 284–293.
3. Подшивайлов Ф. М. Теоретичне обґрунтування моделі мотиваційної сфери особистості // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К.: Видавництво «Фенікс», 2017. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 23. С. 248–263.

4. Подшивайлов Ф., Подшивайлова Л., Счастлива Г. Типологичні особливості студентів за показником мотивації досягнення // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика: збірник наукових праць. Вип. 2 (21). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2018. С. 78–87.
5. Подшивайлов Ф. М. Психологічна характеристика типів особистості за показником мотивації досягнення // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К. – Ніжин: ПП Лисенко, 2018. Т. IX. Загальна психологія. Історія психології. Етнічна психологія. Випуск 11. С. 142–162.
6. Подшивайлов Ф. М., Подшивайлов М. М., Подшивайлова Л. И., Подшивайлова А. М. Роль математического метода в исследовании филолого-психологической реальности // Освіта та розвиток обдарованої особистості. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2018. № 2 (69). С. 17–22.
7. Подшивайлов Ф. М. Моделювання типології особистості за показниками інтелектуальної сфери // Technologies of intellect development. 2018. Vol. 2, № 8 (19). 15 с. URL: http://psytir.org.ua/upload/journals/2.8/authors/2018/Podshyvajlov_Fedir_Myhajlovych_Modeljuvannja_typologii_osobystosti_za_pokaznykamy_intelektualnoi_sfery.pdf

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Melnikov V. M., Iampolskii L. T. Vvedenie v eksperimentalnuiu psikhologiiu lichnosti. M.: Prosveshchenie, 1985. 319 s.
2. Podshyvailov F. M. Sootnosheniie motivatsii dostizheniia uspiekha i motivatsii izbieganiia nieudach: ot bipoliarnosti v tieorii k kvadripoliarnosti na praktikiie / Fiodor Mikhailovich Podshyvailov // Aktualni problemy psykhologii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhologii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. – K. : Vydavnytstvo «Feniks», 2014. – T. XII. Psykhologiiia tvorchoosti. – Vypusk 20. – S. 284–293.
3. Podshyvailov F. M. Teoretychne obruntuvannia modeli motyvatsiinoi sfery osobystosti // Aktualni problemy psykhologii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhologii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. K.: Vydavnytstvo «Feniks», 2017. T. XII. Psykhologiiia tvorchoosti. Vypusk 23. S. 248–263.
4. Podshyvailov F., Podshyvailova L., Schastna H. Typolohichni osoblyvosti studentiv za pokaznykom motyvatsii dosiahnennia // Navchannia i vykhovannia obdarovanoi dytyny: teoriia ta praktyka: zbirnyk naukovykh prats. Vyp. 2 (21). Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy, 2018. S. 78–87.
5. Podshyvailov F. M. Psykhologichna kharakterystyka typiv osobystosti za pokaznykom motyvatsii dosiahnennia // Aktualni problemy psykhologii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhologii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. K. – Nizhyn: PP Lysenko, 2018. T. IX. Zahalna psykhologiiia. Istoriia psykhologii. Etnichna psykhologiiia. Vypusk 11. S. 142–162.
6. Podshyvailov F. M., Podshyvailov M. M., Podshyvailova L. I., Podshyvailova A. M. Rol matematycheskoho metoda v yssledovanny fyloloho-psykhologhycheskoi realnosti // Osvida ta rozvytok obdarovanoi osobystosti. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy, 2018. № 2 (69). S. 17–22.
7. Podshyvailov F. M. Modeliuvannia typologii osobystosti za pokaznykamy intelektualnoi sfery // Technologies of intellect development. 2018. Vol. 2, № 8 (19). 15 s. URL: http://psytir.org.ua/upload/journals/2.8/authors/2018/Podshyvajlov_Fedir_Myhajlovych_Modeljuvannja_typologii_osobystosti_za_pokaznykamy_intelektualnoi_sfery.pdf

Podshyvailov F. M. Podshyvailov F. M. Searching of synergetic effects of academic giftedness system-forming parameters' interaction. In the article axiomatic standpoints, and initially developed for personality typology creation method of content system analysis for the research of social and psychological phenomena with nonlinearly dependent parameters, are stated. They are initial premises of the research. The notion of interaction synergetic effect is

defined. It is observed as a system modeling that needs no external resources inflow, when the system modeling itself progresses as mobilization of internal abilities of interacting notions pairs. At that, the autooscillating effect of interaction is presented as a system modulating that always needs internal resources inflow at the expense of internal environment adjusting to the needs of interacting notions pair without any taking into account the needs of internal environment itself. Ambivalence of an “academic giftedness” notion is shown. Academic giftedness in the most general view is presented as an ability of Homo Sapiens for learning and adoption of information or using his own internal resources (gifted personality), or using imported external resources (competent individual). Basing on the analysis of human motivational and intellectual spheres interaction, the models of individuality expert sphere and human expert sphere as synergetic effects of respective parameters are developed. It gave a possibility to distinguish nine system-forming parameters of a human academic giftedness: human intellectual sphere, personality intellectual sphere, individuality intellectual sphere, personality expert sphere, human expert sphere (achievement motivation), individuality expert sphere, individuality thinking sphere, personality motivational sphere, and human motivational sphere. An academic giftedness integrative system-forming parameter is a human expert sphere (achievement motivation), because an individuality expert sphere is an internal display, and a personality expert sphere – an external display of a human expert sphere. Hence, an achievement motivation may be an individual marker of a gifted man.

Keywords: interaction synergetic effect, system-forming parameter, academic giftedness, ambivalence, human, personality, individuality, intellectual sphere, expert sphere, verbal abilities, nonverbal abilities, typology modeling, personality typology, achievement motivation.

Отримано 18.11.2019

УДК 925 : 159.924-10-132

Примачок Людмила Леонтївна

САНОГЕННА РЕФЛЕКСІЯ ЯК СКЛАДОВА МЕНТАРЕФЛЕКСІЇ ФІЗИЧНОГО РЕАБІЛІТОЛОГА

Примачок Л. Л. Саногенна рефлексія як складова метарефлексії фізичного реабілітолога. В статті виокремлено структурні компоненти професійної рефлексії фахівця з фізичної реабілітації. Описано особливості функціонування метапізнання з точки зору організації метакогнітивного досвіду індивіда. Виділено складові метарефлексії фахівця з фізичної реабілітації. Проаналізовано процеси метапізнання і саногенної рефлексії особистості з огляду на категорію психічних станів, розкрито особливості їх функціонування. Зазначено, що професійна рефлексія фахівця з фізичної реабілітації вміщуватиме такі компоненти: особистісна рефлексія; інтелектуальна рефлексія; метарефлексія. Запропоновано поняття «саногенної рефлексії», яке розуміється авторкою статті як процес переосмислення суб'єктом змістів своєї свідомості в змінених станах свідомості, що є механізмом інтеграції Я-концепції особистості. Цей процес породжує найбільшою мірою цілісний образ Я і нові реорганізовані ставлення індивідів до суб'єктивної та об'єктивної реальності. Як суто психотерапевтична технологія саногенна рефлексія являє собою рефлексивну роботу з самими процесами рефлексії, мета якої – переосмислення особистісних патогенних стереотипів, що призводить до мобілізації ресурсів «Я» для досягнення бажаної для суб'єкта психотрансформації.

Ключові слова: саногенна рефлексія, професійна рефлексія, метарефлексія, метапізнання, особистісна рефлексія, інтелектуальна рефлексія, цілісний образ Я.

Примачок Л. Л. Саногенная рефлексия как составляющая метарефлексии физического реабилитолога. В статье выделены структурные компоненты профессиональной рефлексии специалиста по физической реабилитации. Описаны особенности функционирования метапознания с точки зрения организации метакогнитивного опыта индивида. Выделены составляющие метарефлексии специалиста по физической реабилитации. Проанализированы процессы метапознания и саногенной рефлексии личности с учётом категории психических состояний, раскрыты особенности их функционирования. Отмечено, что профессиональная рефлексия специалиста по физической реабилитации состоит из таких компонентов: личностная рефлексия; интеллектуальная рефлексия; метарефлексия. Предложено понятие «саногенной рефлексии», которое понимается автором статьи как процесс переосмысления субъектом содержания своего сознания, в том числе – в изменённых состояниях сознания, благодаря чему саногенная рефлексия является механизмом интеграции Я-концепции личности. Этот процесс порождает в наибольшей степени целостный образ Я, фасилитирует новые реорганизованные отношения индивидов к субъективной и объективной реальности. Как чисто психотерапевтическая технология саногенная рефлексия представляет собой отрефлектирование определённого содержания, цель которого – переосмысление личностных патогенных стереотипов, что, в свою очередь, приводит к мобилизации ресурсов «Я» для достижения желаемой для субъекта психотрансформации.

Ключевые слова: саногенная рефлексия, профессиональная рефлексия, метарефлексия, метапознание, личностная рефлексия, интеллектуальная рефлексия, целостный образ Я.

Вступ. У науковій психологічній літературі неодноразово приділялась увага феномену професійного становлення фахівця з фізичної реабілітації. Безперечним є те, що професійне становлення реабілітолога здійснюється за принципом доповненості, і у цьому процесі суб'єктність і рефлексія взаємно доповнюють одне одного в єдиному безперервному процесі. Рефлексивні якості великою мірою здатні створювати дійсно компетентного і вмючого працювати професіонала. Тому рефлексивні процеси зумовлюють становлення здатності до самонавчання, аналізу причинно-наслідкових зв'язків, формулювання сумнівів, реалізації ціннісно-сміслових критеріїв, роботу над собою. З одного боку, професійна рефлексія забезпечує процес ставлення до себе, актуалізацію можливостей свого «Я», створення гармонійної Я-концепції, постійне прагнення до особистісного вдосконалення та зростання. Останнє великою мірою досягається за рахунок того, що професійна рефлексія за своєю суттю завжди актуалізує вихід професіонала за межі будь-якого «автоматичного» процесу або стану, що, в свою чергу, актуалізуватиме процеси, які забезпечують професійне становлення реабілітолога. Таким чином, завдяки оцінці фахівцем свого емоційного стану, оцінки своїх дій і взаємостосунків, професійна діяльність фахівця з фізичної реабілітації стає не лише предметом спеціального розгляду (аналізу і оцінки) і практичного перетворення. З іншого боку, професійна рефлексія дозволяє фахівцеві усвідомити себе в практичному ставленні до власної життєдіяльності [5].

Отже, в науковій психолого-педагогічній літературі наголошується на важливості і необхідності професійної рефлексії в діяльності реабілітолога [6; 13; 20]. При цьому підкреслюється, що професійне вдосконалення та зростання не може бути ефективним процесом без достатнього рівня розвитку професійної рефлексії. «Було б помилково думати, – вважають С. В. Кондратьєва

та В. А. Кривошеєв [7, с. 73], – що професійна рефлексія фахівця є якоюсь не обов'язковою «додатковою» функцією порівняно з його основними функціями». Великою мірою завдяки постійному аналізу і самоаналізу фахівець з фізичної реабілітації не був би в стані глибоко усвідомлювати проблеми, які виникають в практичній діяльності, правильно обирати шляхи їх розв'язання, практично оцінювати і коригувати отримані результати тощо. Рефлексивні процеси ніби «пронизують» всю професійну діяльність реабілітолога. Вони виявляються:

- в процесі практичної взаємодії реабілітолога і пацієнта, коли фахівець намагається адекватно розуміти і цілеспрямовано регулювати думки, почуття, вчинки пацієнтів;
- під час планування власної професійної діяльності, коли реабілітолог розробляє моделі реабілітації і конструює схеми їх досягнення, причому розробляє їх із врахуванням психологічних особливостей пацієнтів, їх психотипів, індивідуальних якостей і властивостей;
- завдяки самоаналізу та самооцінці реабілітологом власної професійної діяльності і самого себе як суб'єкта цієї діяльності.

Проте, сама по собі структура професійної рефлексії фахівця з фізичної реабілітації залишається поза увагою дослідників, тому проблема, яка піднімається в даній статті, є вельми актуальною.

Вихідні передумови. Слід зазначити, що професійна діяльність фахівця з фізичної реабілітації постійно здійснюється в умовах невизначеності і багатозначності можливих розв'язань фахівцем професійних проблем, є одним із обов'язкових елементів професійної діяльності. Імпровізація слугує миттєвому реагуванню реабілітолога за створенням об'єктивно чи суб'єктивно нової ситуації. Психологічний ефект такої діяльності повною мірою визначається особливостями рефлексивних здібностей фахівця з фізичної реабілітації, які суттєво актуалізують його професійний потенціал, фасилітують формування його професійної компетентності.

Поняття рефлексії також використовується в теоріях та концепціях професійних здібностей, зокрема, в дослідженнях Л. І. Божович [1], О. В. Лушпаєвої [10], В. О. Моляко [15]. В їх структурі вченими виокремлюються два взаємопов'язаних рівня – рефлексивний і проєктивний. Зазначено, що рефлексивний рівень безпосередньо пов'язаний з емпатійністю пацієнта, прийняттям способів і методів реабілітаційного впливу як особистісно значущого. Рефлексивний рівень професійних здібностей реабілітолога передбачає:

- 1) емпатію щодо тих об'єктів оточуючої дійсності, які викликають у пацієнтів найбільшою мірою експресивні дії, ставлення та взаємодії;
- 2) аналіз тих змін, які відбуваються в особистісній сфері фахівця, його професійної діяльності, поведінці тощо під впливом реабілітаційних впливів;
- 3) аналіз переваг і недоліків власної професійної діяльності, які виявляються у взаємодії з пацієнтами.

Аналізуючи зміст професійної рефлексії та її основні функції, науковці, як правило, виокремлюють три її види: комунікативну, особистісну та інтелектуальну. Хоча в науковій літературі наголошується, що, як правило, в процесі професійної діяльності ці види професійної рефлексії постають як єдине ціле, доповнюючи одне одного.

Комунікативна рефлексія великою мірою визначає індивідуальний стиль професійної діяльності фахівця з фізичної реабілітації. Особливістю комунікативної рефлексії є набуття фахівцем усвідомлення того, що «рефлексуючий індивід» повинен, щоб зрозуміти інших або самого себе, відійти від своєї точки зору, прийняти позицію іншої людини або формувати власну, цілком об'єктивну позицію тощо [4; 11; 16].

Деякі дослідники дотримуються більш парадигмального визначення комунікативної рефлексії, в якому поєднуються фрейми, що відображають й інших, і самого себе. На думку С. В. Кондратьєвої [8], фахівець має вміти критично оцінювати свою поведінку, коригувати її, вдосконалювати свою професійну майстерність, якщо він точно знає, що про нього думають пацієнти, і якщо ці знання він аналізує повною мірою.

Інтелектуальна рефлексія виявляється в індивідуальній діяльності реабілітолога за умов планування і моделювання лікувального процесу, у випадку розв'язання нестандартних професійних завдань, проблем та задач. Але Г. С. Костюк [9, с. 357-440] характеризує цей вид рефлексії як один із способів актуалізації теоретичного мислення, як спеціальний інструмент аналізу людиною способів і методів розв'язання завдань, задач та проблем, характерних для ефективного їх розв'язання.

Загальним для комунікативної та інтелектуальної видів рефлексії є їхня спрямованість на об'єкти зовнішнього, по відношенню до фахівця з фізичної реабілітації, світу. За допомогою цих видів рефлексії фахівець співвідносить способи своїх дій до особливостей умов, в яких цю дію слід виконувати, переосмислює і збагачує свій особистісно та професійно значущий досвід, і, тим самим, підвищує рівень своєї професійної компетентності.

Особистісна рефлексія реабілітолога, як свідчать дослідження Н. О. Михальчук та Р. З. Поташнюк [13], Р. В. Павелківа [17], В. Б. Родоса [18, с. 94-95] та ін., є важливою стороною його професійної діяльності, оскільки цей феномен безпосередньо впливає на регуляцію психічної діяльності суб'єкта. Останнє великою мірою зумовлено тим, що змістом особистісної рефлексії постає критичний аналіз і оцінювання реабілітологом своєї суб'єктності, своїх дій та вчинків, свого «Я» в контексті виконання професійної діяльності. При чому, за концепцією В. О. Семіченко [22], на рівні особистості одиницею самосвідомості постають «не образи самі по собі, і не самооцінки в когнітивній та емоційній формах, а гармонійна Я-концепція, краще сказати – конфліктне (на рівні когнітивного дисонансу) усвідомлення власне свого «Я», що великою мірою відображує «зіткнення» різних життєвих позицій суб'єкта, боротьбу його мотивів, цілей діяльності, прагнень, бажань та переконань тощо.

Так, завданнями нашої статті є:

1. Виокремити структурні компоненти професійної рефлексії фахівця з фізичної реабілітації.
2. Описати особливості функціонування метапізнання з точки зору організації метакогнітивного досвіду індивіда.
3. Виділити складові метарефлексії фахівця з фізичної реабілітації.
4. Проаналізувати процеси метапізнання і саногенної рефлексії особистості з огляду на категорію психічних станів, розкрити особливості їх функціонування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Отже, з урахуванням аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми професійної рефлексії, будемо вважати, що *професійна рефлексія фахівця з фізичної реабілітації* вміщуватиме такі компоненти:

- особистісна рефлексія;
- інтелектуальна рефлексія;
- метарефлексія.

Спираючись на дослідження І. М. Семенова та С. Ю. Степанова [21], ми будемо вважати, що особистісна рефлексія вміщує такі компоненти: ситуативну рефлексію, ретроспективну рефлексію, перспективну рефлексію тощо. Інтелектуальна рефлексія включає: екстенсивну інтелектуальну рефлексію, інтенсивну інтелектуальну рефлексію та конструктивну інтелектуальну рефлексію. До структури мета рефлексії, на нашу думку, будуть входити: метапізнання; комунікативна рефлексія; саногенна рефлексія.

Метапізнання ми розглядаємо в парадигмі теорії А. В. Карпова, І. М. Скитяєвої [3] щодо організації метакогнітивного досвіду. За теорією вчених метапізнання формує знання і забезпечує контроль над пізнавальними особливостями суб'єкта, а також знання та контроль над плином його пізнавальних процесів. Отже, основними детермінантами успішного здійснення процесу самопізнання постають самооцінка особистості (її когнітивний компонент), саморегуляція, мотивація, настановлення та особливості уваги суб'єкта.

Щодо усвідомлення і контролю пізнавальних процесів, то К. Фішер [24] описує три типи метакогнітивного знання, які є базовими для найбільшою мірою ефективного контролю над пізнавальною поведінкою особистості: декларативні знання, процедурні знання і знання умов здійснення пізнавальної діяльності. Декларативні знання містять фактичну інформацію, наприклад, це – концептуальні знання щодо особливостей виконання конкретного завдання або певного типу задач. Процедурні знання містить інформацію про те, в яких випадках і як саме слід застосовувати окремі когнітивні стратегії, в яких ситуаціях та чи інша стратегія має неабиякі переваги.

Метакогнітивне оцінювання пізнавальної діяльності включає в себе планування, оцінку і регуляцію пізнавальної діяльності [3]. Більшість визначень метапізнання акцентують саме ці його аспекти. В свою чергу, метакогнітивне оцінювання передбачає дослідження наявних знань, особливостей розуміння, цілей, завдань і актуальних особистісних ресурсів людини. Плану-

вання виконання пізнавальної діяльності, в свою чергу, передбачає цілеспрямований вибір когнітивних стратегій з урахуванням специфіки завдання або задачі й великою мірою залежить від декларативних знань і знань умов виконання пізнавальної діяльності. Регуляція плину пізнавальної діяльності, в свою чергу, передбачає здійснення моніторингу поточної діяльності і зіставлення поточного результату з метою цієї діяльності. Оцінка, планування і регулювання пізнавальної діяльності має, в свою чергу, передувати, супроводжувати і завершувати кожен етап виконання пізнавальної діяльності.

Метапізнання, згідно з П. Герстманом [25], може розглядатися як деяка психічна властивість (риса) або як психічний стан, який є ситуативним, що супроводжує інтелектуальну діяльність і може бути різним за інтенсивністю (наприклад, кількість суто контролюючих дій в межах здійснення тієї чи іншої діяльності). Як психічна властивість метапізнання визначається як відносно стійкий, індивідуальний спосіб інтелектуальної відповіді на певну проблемну ситуацію.

Іншою складовою метарефлексії є *комунікативна рефлексія*. Рефлексія в даному випадку розглядається як істотна складова розвиненого спілкування і міжособистісного сприйняття, як специфічна якість пізнання людини людиною. Вона реалізується в формі роздумів ніби «за іншу особистість», як здатність зрозуміти, що думають про даного індивіда інші люди, і усвідомлення людиною того, як він сприймається партнером по спілкуванню. Наприклад, С. Д. Максименко [12] зазначає, що в процесі спілкування високий рівень розвитку функцій метапізнання суб'єкта виявляється в багаторівневості відрефлексування комунікації. Так, В. О. Сластьонін та Л. С. Подимова [23] виділяють чотири можливих рівня відрефлексування. Перший рівень включає рефлексивну оцінку людиною наявної ситуації, оцінку своїх думок і почуттів в даній ситуації, а також оцінку поведінки ситуації іншої людини. Другий рівень передбачає побудови суб'єктом судження щодо того, що відчувала інша людина стосовно даної ситуації, що він/вона думала про ситуацію і про самого суб'єкта. Третій рівень включає оцінку уявлення думок іншої людини про те, як він/вона сприймається даним суб'єктом, а також уявлення про те, як інша людина сприймає думку цього суб'єкта про самого себе. Четвертий рівень містить в собі уявлення щодо сприйняття іншою людиною думок даного суб'єкта з огляду на думки іншого стосовно поведінки суб'єкта в тій чи іншій ситуації.

Наступною складовою метарефлексії, ми вважаємо, є *саногенна рефлексія* (рефлексія як стан особистості). Проаналізуємо процеси метапізнання і саногенної рефлексії з огляду на категорію психічних станів. За своєю онтологією метапізнання передбачає сформованість особливого «виходу» з певного стану, тобто – трансцендентне перенесення суб'єктом самого себе за межі конкретної діяльності з метою її моніторингу, контролю і корекції. На трансцендентних функціях процесів метапізнання, особливо –рефлексії, наголошувалося задовго до появи наукової психології у філософських працях. Зокрема, Г. О. Розов [19, с. 42] зазначає, що рефлексія є станом душі, абсо-

лютно відмінним від нашого сприйняття, почасти – навіть протилежним йому. Рефлексія мала б «підняти» знання над певною зв'язністю, узгодженістю, що має місце в процесі зовнішнього сприймання. У рефлексії чітко простежується свобода відносної світобудови, і тому до усвідомлення буття завжди приєднується свідомість світобудови. На трансцендентній природі рефлексії як процесу саморозуміння і розуміння іншого також наголошували в своїх роботах представники герменевтичного напрямку.

У психологічних дослідженнях саногенна рефлексія як особливий стан та компонент метакогнітивного стану аналізуються в межах двох основних напрямків – медико-психологічного і загальнопсихологічного. У загальнопсихологічному плані стан метакогнітивної активності, метакогнітивної включеності у процес діяльності розглядається як феномен, який розгортається як відповідна реакція на труднощі, проблеми, які виникають на в множинність варіантів її подальшого розвитку. Як свідчать результати проведених Н. О. Михальчук та Н. О. Хупавцевою [14, с. 112-114] досліджень, в когнітивній підсистемі психіки рефлексія і креативність утворюють єдиний «трансцендентний» чинник, який дозволяє суб'єктові здійснювати «вихід» за межі діяльності, в першому випадку – для розуміння її закономірностей і здійснення корекції, і, у другому – для відволікання від поставленої мети і виявлення так званого «побічного продукту», зокрема, з'ясування плину процесу відрефлексування діяльності.

Зазначимо, що метакогнітивні процеси контролюють кілька рівнів регуляції діяльності: регуляцію виконавської частини діяльності, стратегій її реалізації і власне психічні стани. Таким чином, у феноменологічному плані здійснення на рівні метапізнання може бути і стан суб'єкта в цілому, і регулятивні щодо основної активності дії, які періодично виникають у діяльності та актуалізують ті чи інші стани.

Саногенна рефлексія, на нашу думку, є особливим станом, який використовується в психокорекційній практиці як засіб відстеження суб'єктом змін в своїх думках і намірах. У зарубіжній психотерапії відрефлексування як метакогнітивний стан є одним із найважливіших інструментів впливу на пацієнтів представників когнітивно-поведінкової терапії (наприклад, К. Роджерс [26]).

Ми розуміємо поняття «саногенної рефлексії» як процес переосмислення суб'єктом змістів своєї свідомості в змінених станах свідомості, що є механізмом інтеграції Я-концепції особистості. Цей процес породжує найбільшою мірою цілісний образ Я і нові реорганізовані ставлення індивідів до суб'єктивної та об'єктивної реальності. Як суто психотерапевтична технологія саногенна рефлексія являє собою рефлексивну роботу з самими процесами рефлексії, мета якої – переосмислення особистісних патогенних стереотипів, що призводить до мобілізації ресурсів «Я» для досягнення бажаної для суб'єкта психотрансформації. Цей процес може відбуватися в змінених станах свідомості, досягатися різними способами (в тому числі – введення людини у стан трансю). При цьому на рівні різних підструктур особистості мо-

жуть виникати незвичайні, символічні форми, і лише рефлексивна робота з цими символами сприяє гармонійній інтеграції в свідомості суб'єкта всіх компонентів його психіки. Як правило, така робота на рівні підструктур особистості передбачає здійснення п'яти етапів: перехід до процесу переосмислення суб'єктом змістів своєї свідомості в змінених станах свідомості і зустріч з символами – витісненими структурами особистості; прийняття цих символів як особистісно значущих і пов'язаних з ними почуттів; усвідомлення ролі та значення кожного символу і перенесення її на рівень функціонування свідомості»; інтеграція всієї особистості і вихід з процесу переосмислення суб'єктом змістів своєї свідомості в змінених станах свідомості; актуалізація інтелектуальної рефлексії особистості.

Таким чином, метакогнітивні стани постають в контексті життєдіяльності суб'єкта як своєрідний «маркер» його само змінювання, що великою мірою опосередковує усвідомлене прийняття людиною рішення і реалізацію життєво значущих змін. Поняття саногенної рефлексії належить, на нашу думку, до метакогнітивного напрямку в психології (більш того, є одним з провідних в цьому плані). Меншою мірою очевидним, але більшою мірою показовим є той факт, що саме через це поняття можуть бути наведені «концептуальні мости» між метакогнітивними феноменами і категорією психічних станів особистості. Для того, щоб обґрунтувати це положення більш детально, є доцільним, на нашу думку, звернутися до тих поглядів, які стосувалися інтерпретації саногенної рефлексії як особливого, якісно специфічного стану суб'єкта.

З одного боку, з точки зору повсякденних життєвих уявлень (у тому числі – і уявлень, закладених у побутовій, так званій «folk-psychology» або «everyday psychology»), етимологічно закріплених в свідомості народу, а також точки зору суто наукових даних, саногенна рефлексія не тільки може, а й має бути зрозумілою як деякий стан суб'єкта. Прояви, форми і феноменологія таких станів «спрямованості на самого себе», «самофіксації», «відходу», «відсторонення від ситуації» та ін. є досить добре вивченими. Ці стани варіюють в досить широкому діапазоні – від елементарного рефлексивного самоконтролю, включеного до парадигми повсякденної поведінки, до глибоких ступенів медитації тощо. Сам по собі процес відрефлексування діяльності як певний психічний процес (в силу своєї інтегративності, узагальненості) розгортається з урахуванням певних процесів пізнавальної діяльності. Більше того, відрефлексування як стан, тобто, фактично, «даність, презентація психіки самої себе» є не просто реальністю, а реальністю, максимально очевидною з суб'єктивної точки зору (пор. з декартівським «cogito ergo sum» [2]). Перефразовуючи інший, також добре відомий вислів Р. Декарта [2], слід було б сказати, що можна сумніватися в тому, що відрефлексування – це психічний процес, або що відрефлексування – це психічна властивість; але не можна сумніватися в тому, що відрефлексування – це стан, оскільки саме у такому вигляді вона і є «нами самими»; відрефлексування – це наше суб'єктивне відчуття. Таким чином, відрефлексування діяльності як стан особистості – це

не просто певна очевидна реальність, але, – взагалі єдино можлива для суб'єкта достовірною реальністю.

З іншого боку, якщо з урахуванням всього викладеного звернутися до психології станів, то можна констатувати наступне. Декларативно – на рівні загальних уявлень – приналежність саногенної рефлексії до психічних станів не викликає сумнівів. Реально ж дане стан виявляється досить умовно включеним до понятійного апарату психології станів (і до самої цієї проблеми в цілому на теоретичному рівні, і до конкретних практичних досліджень, і навіть до існуючої системи станів, тобто, – до різних класифікацій і таксономічних схем типів і видів станів). Таким чином, склався свого роду «науковий стереотип», згідно з яким відрефлексування діяльності – це, звісно, стан, але це – зовсім інший психічний стан особистості; причому, ступінь його неподібності на інші є досить значущою, адже він ніби «відчужується» і від категорії «психічний стан», зокрема, і від психології станів у цілому.

Висновки і подальші перспективи досліджень. З усього викладеного вище можемо зробити досить важливий, на наш погляд, теоретико-методологічний висновок. Він полягає в тому, що саногенна рефлексія та відрефлексування діяльності фахівцем не тільки може, а й має бути зрозумілою і реально проінтерпретованою як психічний стан, який дає можливість спеціалісту (у нашому випадку – фахівцеві з фізичної реабілітації) зрозуміти доцільність виконання своєї професійної діяльності.

У цьому плані можна сформулювати деякі положення, які б фасилітували розкриття суті саногенної рефлексії як психічного стану. Так, досить показовим є вже той факт, що найбільш специфічна особливість саногенної рефлексії як психічного стану виявляється в тому аспекті, який вважається базовим (грунтовним) для розкриття характеристики будь-якого іншого психічного стану. Цим аспектом є, зокрема, встановлення змісту, тобто якісної визначеності того чи іншого психічного стану. Критерії для диференціації самого змісту можуть бути різними (феноменологічний зміст, предметне віднесення, емоційний тон та ін.), Але сама по собі наявність цього змісту є обов'язковою умовою для актуалізації будь-якого психічного стану. Проте, зовсім інакше відбувається у випадку відрефлексування фахівцем своєї професійної діяльності. Цей стан (на противагу всім іншим психічним станам) ніколи не має власне свого сталого змісту. Стан відрефлексування має завжди справу з відрефлексуванням чогось іншого, відрефлексуванням іншого змісту (або дещо зовнішнього по відношенню до суб'єкта, або його внутрішнього, в тому числі – й феноменологічно даного). Відрефлексування діяльності як психічний стан є ніби «прозорим», невловимим для виявлення суб'єктом змісту її самої як процесу. Відрефлексування є засобом виявлення і суб'єктивної експлікації такого змісту. Таким чином, на противагу всім іншим психічним станам, саногенна рефлексія принципово не має власного змісту, власної феноменологічно даної якісної визначеності. І лише завдяки властивості «беззмістовності» вона може виконувати свої основні функції – бути засобом експлікації будь-якого іншого стану, будь-якого іншого змісту

суб'єктивного світу, будь-якого фрагмента психіки і психічного в цілому. Відрефлексування як стан є певною формою, що може «наповнюватися» різним змістом. Однак, це – форма, яка безпосередньо пов'язана з механізмами усвідомлення значущості виконання фахівцем власної діяльності; саме тому рефлексія – форма, яка сама по собі стає змістом; таким змістом і постає здатність особистості до усвідомлення, до презентації свого внутрішнього світу для самого себе.

Також досить важливим є те, що саногенна рефлексія як психічний стан завжди походить від деякого іншого стану (або іншого «об'єкта відрефлексування»). Отже, взагалі не спрямованої на будь-що, ніби «прозорої», беззмістової рефлексії не може бути в принципі. Проте, у деяких випадках може створюватися ніби ілюзія такої беззмістовності. Це є характерним, зокрема, для глибоких ступенів «самозаглиблення», що межує з медитацією. Звідси стає зрозумілим, що саногенна рефлексія як психічний стан може існувати лише за допомогою «співіснування», зв'язку з будь-яким іншим психічним станом. Стан відрефлексування «сам по собі», «в чистому вигляді» – це, так би мовити, абстракція; це – деяка віртуальна суб'єктивна реальність, яка може ставати і стає реальністю, актуальною лише у безпосередньому зв'язку з будь-чим іншим, з іншим психічним станом, з іншим психічним процесом, взагалі – з будь-яким іншим фрагментом психічного. Отже, саногенна рефлексія як психічний стан – це завжди «вторинний» стан; це – стан другого порядку щодо того, що, власне кажучи, є змістом безпосередньо відрефлексування. В цьому випадку відрефлексування як стан набуває базових атрибутів метастану (або метарефлексії), зміст якого полягає в усвідомленні і подальшої можливості регуляції своїх власних станів. Останні можуть бути проінтерпретовані як «стани першого порядку», як «первинні стани». Саме ж по собі відрефлексування діяльності – це «вторинний стан», «стан другого порядку» (в тому числі – і порядку за складністю). Отже, сутність і специфіка саногенної рефлексії як стану (або, точніше, – рефлексивних станів) полягають в тому, що вони є метастанами. Цим, в кінцевому рахунку, і зумовлена їхня неподібність на все інші психічні стани, які традиційно виділяються і вивчаються психологією.

Якщо ж узагальнити схарактеризовані особливості саногенної рефлексії як стану, то стає можливою і свого роду більш чітке тлумачення тези щодо атрибутивної приналежності цього процесу до метастану. Відповідно до цього трактування, саногенна рефлексія є не тільки похідним, «вторинним» станом, тобто метастаном, але й не може бути нічим іншим, як лише метастаном. Для саногенної рефлексії як метастану є об'єктивно необхідною деяка база, основа, предмет відрефлексування. Таким предметом можуть бути, зокрема, і самі по собі психічні стани. І лише на основі їх самовідображення, тобто в процесі їхнього відрефлексування, суб'єкт переживає актуальний стан цього процесу – відрефлексування власної діяльності тощо.

У зв'язку з цим, необхідно зробити і ще один висновок щодо специфіки і навіть унікальності саногенної рефлексії як психічного стану. Вторинний і

похідний характер даного стану, його статус мета рефлексії означає, що саме цей стан не має і не повинен мати власне свого змісту. Цим змістом постає, зокрема, те, що підлягає відрефлексуванню. Отже, «предметом», змістом саногенної рефлексії як психічного стану може бути і будь-який інший психічний стан (і, звісно, не лише стан). Відрефлексування діяльності може виконувати і виконує по відношенню до всіх інших психічних станів функцію їхньої інтеграції до структури актуального «Я», забезпечує суб'єктність індивіда як таку. І тому саногенна рефлексія об'єктивно постає як процес свідомо більш високого рівня інтеграції, ніж будь-який з «первинних» станів. Тим самим, ми можемо зробити висновок щодо необхідності тлумачення саногенної рефлексії як свого роду інтегрального психічного стану, як метастану.

В подальших наших публікаціях більш детально змоделюємо структуру професійної компетентності фахівця з фізичної реабілітації та проведемо емпіричне дослідження рівня сформованості цих компонентів у спеціалістів даної сфери діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности : Избранные психологические труды / Лидия Ильинична Божович. – Москва : Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.
2. *Декарт Р.* Правила для руководства ума [Текст] / Рене Декарт / [пер. с лат. В.И. Пикова]. – Москва – Ленинград : СОЦЭКГИЗ, 1936. – 173 с.
3. *Карпов А.В., Скитяева И.М.* Психология метакогнитивных процессов личности [монография] / Анатолий Викторович Карпов, Ирина Михайловна Скитяева. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.
4. *Котова И.Б., Шиянов Е.Н.* Профессия и личность [Текст] / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского педуниверситета, 1997. – 144 с.
5. *Кириленко Т.С.* Психічні стани і потенціал емоційного переживання особистості [Текст] / Таїса Сергіївна Кириленко // Проблеми гуманітарних наук. Наукові записки ДДПУ, Дрогобич, вип. 23. Психологія. 2009. – С. 4-13.
6. *Климов Е.А.* Образ мира в разнотипных профессиях: [учебное пособие] / Евгений Александрович Климов. – Москва : МГУ, 1995. – 224 с.
7. *Кондратьева С.В., Кривошеев В.А.* Совершенствование рефлексивных умений студентов педвузов в процессе подготовки их к профессиональной деятельности / С.В. Кондратьева, В.А. Кривошеев // Рефлексивные процессы и творчество : [тезисы докладов и сообщений]. – Новосибирск, 1990. – С. 73-74.
8. *Кондратьева С.В.* Рефлексия в процессах педагогического общения / С.В. Кондратьева // Актуальные проблемы социальной психологии: тезисы докладов и сообщений Всесоюзного симпозиума. – Кострома, – 1986. – С. 87.
9. *Костюк Г.С.* Вопросы психологии мышления [Текст] / Григорий Силович Костюк // Психологическая наука в СССР. – Москва, 1959. – Т. 1. – С. 357-440.
10. *Лушпаева Е.В.* Развитие рефлексии средствами социально- психологического тренинга : Автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. – Москва, 1989. – 25 с.
11. *Максименко В.И.* Анализ коммуникативных структур диалога при совместном решении задач : Автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Валерий Ильич Максименко. – Москва, 1979. – 23, [1] с.
12. *Максименко С.Д.* Взаємозв'язок наочно-образних і словесно-логічних компонентів мислення в процесі розв'язування задач молодшими учнями / Сергій Дмитрович Максименко // Психологія : респ. наук.-метод. збірник. – Київ, 1978. – Вип. 17. – С. 75-82.

13. Михальчук Н.О., Потапшнюк Р.З. Особливості проведення психологічної реабілітації хворих з розладами свідомості / Наталія Олександрівна Михальчук, Раїса Захарівна Потапшнюк // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні: Зб. наук. праць Міжнародного університету "РЕГГ" імені академіка Степана Дем'янчука. – Рівне, 2003. – Вип. 3. – Ч. 2. – С. 132-141.
14. Михальчук Н.О., Хупавцева Н.О. Рефлексія в детермінації становлення професійної направленості личности педагога / Наталія Олександрівна Михальчук, Наталія Олександрівна Хупавцева // Психологія ХХІ века. Актуальные проблемы и тенденции развития : Материалы междунар. научно-практ. конф. – Москва, 2007. – Ч. 2. – С. 112-114.
15. Моляко В.А. Психологія творчої діяльності [Електронний ресурс] / Валентин Алексеевич Моляко. – Київ : Ін-т психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2013. – URL : https://pidruchniki.com/14860110/psihologiya/molyako_psihologiya_tvorcheskoy_deyatelnosti.
16. Мясищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения, отражения как проблеме общения и социальной психологии : Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми / Владимир Николаевич Мясищев. – Ленинград : Педагогика, 1970. – 185 с.
17. Павелків Р.В. Психолого-педагогічні умови розвитку рефлексії в учнів початкових класів / Роман Володимирович Павелків // Актуальні проблеми психології : Збірник наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Київ, 2002. –Т. 1. Частина 5. – С. 121-128.
18. Родос В.Б. Рефлексія і навчання / В.Б. Родос // Вестник высшей школы. – Москва, 1989. – № 9. – С. 94-95.
19. Розов Г.А. К методологии анализа рефлексивных систем // Геннадий Александрович Розов // Проблема рефлексии : Сб. ст. АН СССР, Сибирское отделение. Москва : Наука, 1987. – С. 42.
20. Семёнов И.Н. Рефлексивно-творческое развитие в профессиональном образовании / Игорь Никитович Семёнов // Образование и культура / Отв. ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск, 1996. – С. 82-102.
21. Семёнов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексія в організації мислення і саморозвитку личности / И.Н. Семёнов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – Москва, 1983. – № 2. – С. 35-42.
22. Семиченко В.А. Психологія личности [Текст] / Валентина Анатольевна Семиченко. – Київ : Видавець О.М. Ешке, 2001. – 427 с.
23. Слостенін В.А., Подымова Л.С. Педагогіка: Інноваційна діяльність [Текст] / Виталий Александрович Слостенін, Людмила Степановна Подымова. – Москва : Магістр, 1997. – 224 с.
24. Fischer K.W. A theory of cognitive development : The control and construction of hierarchies of skills [Text] / K.W. Fischer. – Psychological Review, 1980. – V. 87 (6). – P. 477-531.
25. Gerstarm P. Sposob fonnulirovaniya planov z'yciowych a poziom rownowagi emocjonalnej do-rastajacej mlodziezy [Text] / P. Gerstarm // Psychologia wychowawcza. – 1981. – S. 66-75.
26. Rogers C.R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship as developed in the client centered framework [Text] / Carl R. Rogers // Koch S. Psychology : A study of a science. – New-York : Mc. Graw Hill, 1959. – 59 p.

REFERENCES transliterated

1. Bozhovich, L.I. (1995). Problemy formirovaniya lichnosti [Problems of the person's development]. Moscow: International Pedagogical Academy. 212 p. [in Russian].
2. Descartes, R. (1936). Pravila dlya rukovodstva uma [Rules for Leading the Mind]. Translation from Latin done by V.I. Pikov. Moscow – Leningrad : SOTSEKGIZ. 173 p. [in Russian].

3. Karpov, A.V., Skityaeva, I.M. (2005). Psixologiya metakognitivnykh processov lichnosti [Psychology of metacognitive processes of the person]. Moscow: Publishing House "The Institute of Psychology RAN". 352 p. [in Russian].
4. Kotova, I.B., Shiyarov, Ye.N. (1997). Professiya i lichnost' [Profession and the Person]. Rostov-on-Don: Publishing House of the Rostov Pedagogical University. 144 p. [in Russian].
5. Kyrylenko, T.S. (2009). Psykhichni stany i potentsial emotsiinoho perezhyvannya osobystosti [Mental states and the potential of the emotional experience of the person]. Problemy humanitarnykh nauk. Naukovi zapysky DDPU [Problems of the humanities. Scientific Notes of DDPU]. Drohobych. Vol. 23: Psychology. pp. 4-13. [in Ukrainian].
6. Klimov, E.A. (1995). Obraz mira v raznotipnykh professiyax [The image of the world in different professions]. – Moscow : Moscow State University. 224 p. [in Russian].
7. Kondratyeva, S.V. Krivosheev, V.A. (1990). Sovershenstvovanie reflektivnykh umenij studentov pedvuzov v processe podgotovki ix k professional'noj deyatel'nosti [Improving the reflective skills of students at the pedagogical universities in the process of preparing them for providing professional activities]. *Refleksivnye processy i tvorchestvo [Reflective processes and creativity]*. Novosibirsk. pp. 73-74. [in Russian].
8. Kondratyeva, S.V. (1986). Refleksiya v processax pedagogicheskogo obshheniya [Reflection in the processes of pedagogical communication]. *Aktual'nye problemy social'noj psixologii: tezisy dokladov i soobshhenij Vsesoyuznogo simpoziuma [Actual problems of Social Psychology: theses of the reports and messages of the All-Union Symposium]*. Kostroma. p. 87. [in Russian].
9. Kostyuk, G.S. (1959). Voprosy psixologii myshleniya [Questions of Psychology of Thinking]. *Psixologicheskaya nauka v SSSR [Psychology in the USSR]*. Moscow. Vol. 1. pp. 357-440. [in Russian].
10. Lushpaeva, E.V. (1989). Razvitie refleksii sredstvami social'no- psixologicheskogo treninga [The development of reflection by means of socio-psychological training]. *Avtoref. diss. ... kand. psixol. nauk: 19.00.07 [Abstract of Thesis for PhD in Psychology: 19.00.07]*. Moscow. 25 p. [in Russian].
11. Maksimenko, V.I. (1979). Analiz kommunikativnykh struktur dialoga pri sovместnom reshenii zadach [The analysis of communicative structures of dialogue in the process of joint solution of problems]. *Avtoref. diss. ... kand. psixol. nauk: 19.00.03 [Abstract of Thesis for PhD in Psychology: 19.00.03]*. Moscow. 23, [1] p. [in Russian].
12. Maksymenko, S.D. (1978). Vzaiemozviazok naочно-obraznykh i slovesno-lohichnykh komponentiv myslennia v protsesi rozviazuvannia zadach molodshymy uchniamy [The interconnection of visual and verbal-logical components of thinking in the process of solving problems by pupils from primary school]. *Psykhologhiia: resp. nauk.-metod. zbirnyk [Psychology: a republican scientific and methodological collection of articles]*. Kyiv. Vol. 17. pp. 75-82. [in Ukrainian].
13. Mykhalchuk, N.O., Potashniuk, R.Z. (2003). Osoblyvosti provedennia psykhologichnoi reabilitatsii khvorykh z rozladamy svidomosti [Peculiarities of providing psychological rehabilitation of patients with disorders of consciousness]. *Kontseptsiia rozvytku haluzi fizychnoho vykhovannia i sportu v Ukraini: Zb. nauk. prats Mizhnarodnogo universytetu "REHI" imeni akademika Stepana Demianchuka [The conception of the development of the field of physical education and sports in Ukraine: Coll. of articles. of "REGI" International University named after Academician Stepan Demianchuk]*. Rivne. Vol. 3. P. 2. pp. 132-141. [in Ukrainian].
14. Mykhalchuk, N.O., Khupavtseva, N.O. (2007). Refleksiya v determinacii stanovleniya professional'noj napravlennosti lichnosti pedagoga [Reflection in the determination of the formation of the professional orientation of the person of a teacher]. *Psixologiya XXI veka. Aktual'nye problemy i tendencii razvitiya: Materialy mezhdunar. nauchno-prakt. konf. [Psychology of the XXI century. Actual*

- problems and trends of the development: Materials of the International scientific and practical conference]. Moscow. Vol. 2. pp. 112-114. [in Russian].*
15. *Molyako, V.A. (2013). Psixologiya tvorcheskoj deyatel'nosti [Psychology of the creative activity]. Kiev : G.S. Kostyuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine. URL : https://pidruchniki.com/14860110/psihologiya/molyako_psihologiya tvorcheskoj_deyatelnosti. [in Russian].*
 16. *Myasishev, V.N. (1970). O vzaimosvyazi obshheniya, otnosheniya, otrazheniya kak probleme obshhenij i social'noj psixologii: Social'no-psixologicheskie i lingvisticheskie xarakteristiki form obshheniya i razvitiya kontaktov mezhdru lyud'mi [About the connection between communication, attitude, reflection as a problem of communication and Social Psychology: Socio-psychological and linguistic characteristics of forms of communication and the development of contacts between people]. Leningrad: Pedagogy. 185 p. [in Russian].*
 17. *Pavelkiv, R.V. (2002). Psykholoho-pedahohichni umovy rozvytku refleksii v uchniv pochatkovykh klasiv [Psychological and pedagogical conditions for the development of reflection of pupils at primary school]. Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk nauk. prats Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuks APN Ukrainy [Actual problems of Psychology: Collection of Scientific articles of G.S. Kostyuk Institute of Psychology of AES of Ukraine]. Kyiv. Vol. 1. P. 5. pp. 121-128. [in Ukrainian].*
 18. *Rodos, V.B. (1989). Refleksiya i obuchenie [Reflection and training]. Vestnik vysshej shkoly [High school bulletin]. Moscow. № 9. pp. 94-95. [in Russian].*
 19. *Rozov, G.A. (1987). K metodologii analiza refleksiruyushhix sistem [To the methodology of the analysis of reflexive systems]. Problema refleksii: Sb. st. AN SSSR, Sibirskoe otdelenie [The problem of the reflection: Collection of articles of the Academy of Sciences of the USSR, Siberian Branch]. Moscow: Science. p. 42. [in Russian].*
 20. *Semenov, I.N. (1996). Refleksivno-tvorcheskoe razvitie v professional'nom obrazovanii [Reflexive and creative development in the process of professional education]. Obrazovanie i kul'tura [Education and Culture]. Ed. by I.S. Ladenko. Novosibirsk. pp. 82-102. [in Russian].*
 21. *Semenov, I.N., Stepanov, S.Yu. (1983). Refleksiya v organizacii myshleniya i samorazvitiya lichnosti [Reflection in the organization of thinking and self-development of a person]. Voprosy psixologii [Issues on Psychology]. Moscow. № 2. pp. 35-42. [in Russian].*
 22. *Semichenko, V.A. (2001). Psixologiya lichnosti [Psychology of the Person]. Kiev: Publisher O.M. Yeshke. 427 p. [in Russian].*
 23. *Slastionin, V.A., Podimova, L.S. (1997). Pedagogika: Innovacionnaya deyatel'nost' [Pedagogy: Innovative activity]. Moscow: Master of Science. 224 p. [in Russian].*
 24. *Fischer, K.W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. Psychological Review. Vol. 87 (6). pp. 477-531. [in English].*
 25. *Gerstmarm, P. (1981). Sposob fonnulirovania planov z'yciowych a poziom rownowagi emocjonalnej do-rastajacej mlodziezy. Psychologia wychowawveza. ss. 66-75. [in Polish].*
 26. *Rogers, C.R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationship as developed in the client centered framework. Koch S. Psychology: A study of a science. New-York: Mc. Grawn Hill. 59 p. [in English].*

Prymachok L. L. Sanogenic reflection as a component of metareflection of a physical rehabilitologist. The structural components of the professional reflection of a specialist in a field of physical rehabilitation were highlighted in the article. The peculiarities of functioning of metacognition in terms of organization of metacognitive experience of the person were described. The components of the meta-reflection of a specialist in a field of physical rehabilitation were highlighted. The processes of metacognition and sanogenic reflection of the person were analyzed in a view of the category of mental states, and the peculiarities of their functioning

were revealed. It was stated that the professional reflection of a specialist in a field of physical rehabilitation would contain the following components: personal reflection; intellectual reflection; metareflection. The concept of “sanogenic reflection” was proposed. It was understood by the author of the article as a process of re-thinking by the subject of the contents of his/her consciousness in its changed states, which could be perceived as a mechanism of integration of the Self-concept of a Person. This process generates the most holistic image of Self and new reorganized attitudes of individuals towards subjective and objective reality. As a purely psychotherapeutic technology, sanogenic reflection is a reflexive activity with the processes of reflection, the purpose of which is to rethink personal pathogenic stereotypes, which lead to the mobilization of resources of “Self” to achieve the psychotransformation which the subject wished.

Keywords: sanogenic reflection, professional reflection, metareflection, metacognition, personal reflection, intellectual reflection, harmonious image of Self.

Отримано 15.10.2019

УДК 159.922.7

Розіна Ірина Володимирівна

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ПРОГРАМИ НА ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ДИВЕРГЕНТНОГО МИСЛЕННЯ У ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ РЕКРЕАЦІЇ

Розіна І. В. Психологічні особливості створення програми на підвищення рівня розвитку дивергентного мислення у підлітків в умовах рекреації. Метою статті було вивчення особливостей розвитку дивергентного мислення у підлітковому віці, а також розробка програми на підвищення розвитку мислення у дітей даного віку. Проблема творчості з кожним роком стає все більш актуальною і потребує більш глибокого дослідження, зокрема, розробка комплексної програми, що включає систему тренінгових вправ для підвищення розвитку дивергентного мислення у підлітковому віці в умовах рекреації. Розглядаються результати емпіричного дослідження, яке спрямовано на діагностику дивергентного мислення у підлітків. Розроблено програму психологічного тренінгу з розвитку дивергентного мислення у підлітків в умовах рекреації. Напрямами роботи психологічного тренінгу з розвитку дивергентного мислення у підлітків є: розвиток вербальної та невербальної креативності; підвищення рівня самооцінки; зняття емоційної напруги; розвиток активності та ініціативності.

Ключові слова: мислення, дивергентне мислення, вербальна та невербальна креативність, тренінг, підлітковий вік.

Розіна И. В. Психологические особенности создания программы направленной на повышение уровня развития дивергентного мышления у подростков в условиях рекреации. Целью статьи было изучение особенностей развития дивергентного мышления в подростковом возрасте, а также разработка программы на повышение развития мышления у детей данного возраста. Проблема творчества с каждым годом становится все более актуальной и требует более глубокого исследования, в частности, разработка комплексной программы, включающей систему тренинговых упражнений для повышения развития дивергентного мышления в подростковом возрасте в условиях рекреации. Рассматриваются результаты эмпирического исследования, которое направлено на диагностику дивергентного мышления у подростков. Разработана программа психологического тренинга по развитию дивергентного мышления у подростков в условиях рекреации.

Направленнями роботи психологического тренінга по розвитку дивергентного мислення у підлітків являються: розвиток вербальної і невербальної креативності; підвищення рівня самооценки; зняття емоціонального напруження; розвиток активності і ініціативності.

Ключевые слова: мислення, дивергентне мислення, вербальна і невербальна креативність, тренінг, підлітковий вік.

Вступ. Дивергентне мислення розглядається як складний багатоплановий процес, що охоплює різні параметри психічного відображення прийому та переробки інформації. Таке мислення дозволяє обумовити виникнення значної кількості різноманітних оригінальних ідей у нерегламентованих умовах діяльності. Вважається, що один із основних критеріїв дивергентного мислення – інтелектуально-дослідницька активність, яка виступає як активність в обумовленні нових питань і проблем, і яка стає фактором творчого розвитку підлітків. Актуальність дослідження обумовлена, перш за все, необхідністю подальшого теоретичного та практичного розвитку творчого потенціалу. Проблема творчості з кожним роком стає все більш актуальною. Творчість вивчається різними науками. На сьогоднішній день не існує єдиного визначення поняття «творчості». Творчість розглядається як «процес», «діяльність», «конструктивний принцип пізнання». Відомості про протікання творчого процесу достатньо суперечливі. Одні учені вважають, що процес творчості протікає за строго певними законами - логічний варіант; інші вважають, що творчий процес не доступний для пізнання, непередбачуваний і некерований - інтуїтивний варіант. На мій погляд в творчому процесі обов'язково присутні підсвідомі процеси.

Вихідні передумови. Проблема дивергентного мислення розкривається в роботах таких вчених як Е. Де Боно, І. В. Вачков, Дж. Гілфорд, Ж. Піаже, П. Торренс, Д. Пойя, Я. О. Пономарьов, М. О. Холодна та ін. Особливості розвитку підліткової креативності розкриваються в роботах Л. С. Виготського, О. М. Грек, В. О. Моляко, С. М. Симоненко, Д. І. Фельдштейна та ін.

Такі вчені як Д. Б. Богоявленська, А. І. Савенков, М. О. Холодна та ін. вказують на необхідність розвитку дивергентного мислення, що пов'язано з тим, на відміну від конвергентного, передбачає в людині здатність до розуміння того, що є ряд завдань (ситуацій), в яких потрібно усвідомлений пошук кількох способів знаходження результатів, або можлива варіативність отриманих результатів рішень [5].

Як відзначають вчені, розвиток дивергентного мислення ґрунтується на встановленні взаємодетермінації та взаємозв'язку видів мислення всередині, так що складові творчого мислення можуть виступати по відношенню один до одного як детермінанти, регулятори, фактори. В. І. Долгова вважає, що деякі види мислення можна розглядати як фактори розвитку інших, більш складних [2].

У роботах багатьох вчених, таких як В. І. Долгова, Н. А. Менчинська, В. О. Моляко, вказується, що велику роль в процесі розвитку дивергентного мислення підлітків мають умови навчальної діяльності, так як вони можуть як загальмувати, так і сприяти розвитку даного виду мислення. В ро-

боті Н. А. Менчинської представлені наступні умови розвитку дивергентного мислення:

- використання рівної кількості завдань дивергентного та конвергентного типів;
- переважання над інформаційною насиченістю навчального матеріалу його розвиваючих можливостей;
- спільний розвиток продуктивного мислення та навичок його практичного використання;
- переважання дослідницької практики над репродуктивним засвоєнням знань;
- орієнтація в навчальній діяльності на інтелектуальну ініціативу;
- виключення моментів, що вимагають конформістських рішень, тобто неприйняття конформізму;
- прагнення сформувати здатності до критичності та лояльності в оцінці ідей;
- формування прагнення максимально глибоко досліджувати проблеми;
- формування самостійності в навчальній діяльності, прагнення самостійно здійснювати пошук знань, досліджувати проблеми;
- створення умов для повноцінного прояву і розвитку специфічних особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу, тобто індивідуалізація;
- орієнтація на постановку проблемних ситуацій, тобто проблематизація [3].

Також вчені вказують на сімейне виховання як одну з основних умов розвитку дивергентного мислення. Виявлено, що відсутність підтримки або ігнорування творчих проявів дитини з боку батьків, неприйняття ними творчої моделі навчання і творчих форм діяльності можуть «переважити» позитивні впливи спеціально організованого навчання в школі. Негативне ставлення батьків до навчання його дитини творчим способом роботи і позитивне ставлення до репродуктивної моделі навчання співвідноситься на значущому рівні з прийняттям дитиною репродуктивної позиції в навчанні. Справедлива така залежність: у батьків з позитивним ставленням до творчих методів навчання та творчих видів діяльності на уроках з більшим ступенем імовірності ростуть діти з вираженою дослідницькою позицією. Науковці виокремлюють такі параметри сімейного виховання, як гармонійність – негармонійність відносин між батьками та дітьми; творча – нетворча особистість батьків як взірць для ідентифікації; спільність або відсутність захоплень в інтелектуальній сфері; – очікування батьків по відношенню до дитини [4].

Видатний вчений Е. де Боно пропонує наступні методи розвитку дивергентного мислення: 1. Метод «мозкового штурму», або «мозкової атаки» - один із найбільш поширених методів розкріпачення та активізації творчого мислення. Едвард де Боно стверджує, що боязнь критики заважає активізації творчого мислення, тому основна ідея «штурму» - це відділення оцінки висловлюваних ідей від самого процесу їх народження. Даний метод має певні

характерні риси такими, як: а) перехресна стимуляція (комбінування і вдосконалення ідей, висловлених іншими); б) відкладене судження (необхідність виключити передчасну критику ідей); в) розкутість (чим безумніше ідея, тим краще результати).

Формулювання цілей.

Метою дослідження є вивчення особливостей розвитку дивергентного мислення у підлітків та розробка психологічного тренінгу з розвитку дивергентного мислення в умовах рекреації.

У відповідності до поставленої мети були визначені наступні завдання дослідження:

1. Провести теоретичний аналіз літератури з проблеми дослідження дивергентного мислення, його визначення і особливостей розвитку.
2. Розглянути шляхи та проблеми розвитку дивергентного мислення в підлітковому віці.
3. Провести емпіричне дослідження особливостей розвитку дивергентного мислення у підлітків.
4. Розробити та апробувати психологічний тренінг розвитку дивергентного мислення у підлітків в умовах рекреації..

Виклад основного матеріалу дослідження.

Для рішення поставлених завдань застосований комплексний підхід, що складається з об'єднання теоретичного аналізу наукових джерел і констатуючого експерименту.

В ході емпіричного дослідження було підібрано комплекс методик діагностики дивергентного мислення у підлітків. До комплексу методик увійшли наступні: методика діагностики креативності П. Торренса в модифікації М. О. Холодної, методика діагностики рівня розвитку креативності Дж. Рензулі, Р. Хартмана (адаптація О. О. Тунік), проєктивна методика діагностики дивергентного мислення Дж. Гілфорда (модифікація О. Л. Солдатової), методика Ф. Вільямса, методика С. Медника. Методи обробки даних – порівняння вибірок (t критерій Сьюдента).

Дослідження проводилося на базі ДП УДЦ «Молода Гвардія», в якому брало участь 80 підлітків 10-11 та 14-15 років.

Проведене нами дослідження показало наступні результати. У підлітків 10 та 11 років переважає середній рівень розвитку креативності ($X_{cp}=22,8$ та $X_{cp}=24,1$). Серед підлітків 10 років 10% досліджуваних мають високий рівень розвитку дивергентного мислення, 55% досліджуваних – середній рівень, 35% досліджуваних – низький рівень розвитку. Серед підлітків 11 років 15% досліджуваних мають високий рівень розвитку дивергентного мислення, 60% досліджуваних – середній рівень, 25% досліджуваних – низький рівень розвитку.

Особливостями розвитку вербальної креативності у молодших школярів є те, що на першому місці у підлітків 10 років стоїть показник продуктивності ($X_{cp}=0,70$), на другому місці – показник оригінальності ($X_{cp}=0,65$) і на третьому – показник гнучкості ($X_{cp}=0,50$), що пов'язано з задіянням мотива-

ційної сфери особистості досліджуваних, тобто 10% досліджуваних 10 років мають високий рівень розвитку вербальної креативності, 60% досліджуваних мають середній рівень розвитку, 30% досліджуваних мають низький рівень розвитку. У підлітків 11 років на першому місці стоїть показник продуктивності ($X_{cp}=0,83$), на другому місці – показник оригінальності ($X_{cp}=0,80$) і на третьому – показник гнучкості ($X_{cp}=0,70$). 10% досліджуваних 11 років мають високий рівень прояву вербальної креативності, 70% досліджуваних мають середній рівень прояву, 20% досліджуваних мають низький рівень прояву.

Виявлено, що у підлітків 14 років на першому місці за рівнем розвитку знаходиться вербальна креативність ($X_{cp}=1,04$), на другому місці знаходиться невербальна (символічна) креативність ($X_{cp}=0,91$), на третьому – легкість висунення ідей ($X_{cp}=0,72$) та на останньому – маніпуляція с математичним матеріалом ($X_{cp}=0,63$). Так, найбільш розвинений показник дивергентного мислення у підлітків 14 років продуктивність ($X_{cp}=1,18$), другим йде показник гнучкості ($X_{cp}=0,68$) та менш розвинута оригінальність ($X_{cp}=0,62$). У підлітків 15 років на першому місці серед видів креативності знаходиться вербальна креативність ($X_{cp}=1,15$), на другому місці знаходиться невербальна (символічна) креативність ($X_{cp}=0,99$), на третьому – легкість висунення ідей ($X_{cp}=0,79$) та на останньому – маніпуляція с математичним матеріалом ($X_{cp}=0,68$). У підлітків 15 років найбільш розвинений показник дивергентного мислення продуктивність ($X_{cp}=1,28$), другим за оцінками йде показник гнучкості ($X_{cp}=0,72$), третім стоїть оригінальність ($X_{cp}=0,70$).

Так, серед підлітків 14 років 10% досліджуваних мають дуже високий рівень розвитку креативності, 10% досліджуваних мають високий рівень розвитку креативності, 60% досліджуваних мають середній рівень, у 15% досліджуваних низький рівень, 5% досліджуваних мають дуже низький рівень. Серед підлітків 15 років 15% досліджуваних мають дуже високий рівень креативності, 15% досліджуваних – високий рівень креативності, 65% досліджуваних – середній рівень креативності, 5% досліджуваних – низький рівень креативності.

Серед підлітків 14 років 20% досліджуваних мають високий рівень розвитку дивергентного мислення, 70% досліджуваних – середній рівень, 10% досліджуваних – низький рівень розвитку. Одержані результати у підлітків 15 років свідчать, що 30% досліджуваних мають високий рівень розвитку дивергентного мислення, 65% досліджуваних – середній рівень, 5% досліджуваних – низький рівень розвитку.

Проведено порівняльний аналіз результатів дослідження дивергентного мислення у молодших та старших підлітків та встановлено статистично значущі різниці в оцінках за показниками продуктивності ($t=2,47$, $p<0,05$), конструктивної активності ($t=3,18$, $p<0,05$), категоріальна гнучкість ($t=3,46$, $p<0,05$), візуальна оригінальність ($t=2,40$, $p<0,05$) в роботах молодших та старших підлітків; вербальна продуктивність ($t=3,15$, $p<0,05$), вербальна оригінальність ($t=2,98$, $p<0,05$), вербальна гнучкість ($t=2,41$, $p<0,05$), невербальна продуктивність ($t=3,79$, $p<0,05$), невербальна оригі-

нальність ($t=3,55$, $p<0,05$), невербальна гнучкість ($t=2,90$, $p<0,05$), поведінкова продуктивність ($t=2,57$, $p<0,05$), поведінкова оригінальність ($t=2,36$, $p<0,05$). Статистично значущі різниці виявлені в оцінках молодших та старших підлітків за показниками оригінальності ($t=3,12$, при $t_{кр}=2,02$, $p<0,05$), розробленості ($t=2,70$, при $t_{кр}=2,02$, $p<0,05$), назва ($t=3,14$, при $t_{кр}=2,02$, $p<0,05$) та загального показника дивергентного мислення ($t=3,10$, при $t_{кр}=2,02$, $p<0,05$), тобто відбувається розвиток дивергентного мислення у підлітковому віці.

Розроблено програму психологічного тренінгу з розвитку дивергентного мислення у підлітків в умовах рекреації. Напрямами роботи психологічного тренінгу з розвитку дивергентного мислення у підлітків є: розвиток вербальної та невербальної креативності; підвищення рівня самооцінки; зняття емоційної напруги; розвиток активності та ініціативності.

Мета корекційної програми: розвиток дивергентного мислення у підлітків. Дана програма спрямована на вирішення наступних завдань: усвідомлення підлітком цінності креативних рис власної особистості; формування емоційно позитивного ставлення до креативного процесу; активізація дивергентних функцій інтелекту; розвиток позитивного самоствавлення; актуалізація таких особистісних якостей, як упевненість у собі, незалежність, рішучість, наполегливість при досягненні мети, здатність відстоювати свою думку, здатність до ризику.

Серед форм роботи на розвиток дивергентного мислення з підлітками нами використовувалися арт-технології і арт-терапія. До візуальних арт-технологій відноситься застосування ілюстративного матеріалу, засобів наочності (картинок, таблиць, слайдів, карикатур, колажів, діаграм, ляльок, масок). В роботі ми використовували картинки, колажі, малюнки. Застосування техніки колажування допомагає підліткам подолати при виявленні креативності боязкість, породжену уявним або реальною відсутністю художнього дару і творчих навичок. Колаж застосуємо переважно там, де він сприяє посиленню емоційної гостроти від сприйняття твору, створює ефект несподіванки від поєднання різнорідних елементів.

Візуальна арт-технологія має великий адаптивний потенціал, дозволяє використовувати її прийоми в поєднанні з іншими арт-технологіями. Нами також було використано казкотерапію як психотерапевтичний інструмент. У різних контекстах цей термін набуває інші відтінки значень. Широта застосування такої терапії пов'язана з тим, що сенс казки сприймається на свідомому і підсвідомому рівнях. Зміст текстів розширює активний словниковий запас учнів. Драматизація казок створює психологічно комфортний клімат на заняттях. Казки розвантажують свідомість підлітків, усувають негатив, створюють емоційно сприятливу комунікативну атмосферу на занятті.

Апробацію розробленого тренінгу було проведено з виділеною експериментальною групою підлітків, які мали низькі оцінки за означеними методиками діагностики дивергентного мислення. Для визначення ефективності розробленого тренінгу було проведено діагностику з досліджуваними після

проведення тренінгу за методиками: діагностика креативності за методикою П. Торренса та методикою Ф. Вільямса.

Таблиця 1.

Порівняльний аналіз результатів дослідження креативності у підлітків до та після проведення тренінгу (за методикою П. Торренса)

Групи досліджуваних (N=10)	Показники							
	Продуктивність		Конструктивна активність		Категоріальна гнучкість		Оригінальність	
	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
Експериментальна група	0,70	0,79	1,20	1,85	0,40	0,45	0,50	0,61
	3,20*		3,11*		1,13		2,53*	
Контрольна група	0,79	0,80	1,60	1,62	0,53	0,55	0,72	0,74
	1,54		1,20		1,36		1,98	
$t_{кр}=2,23, p<0,05$								

За результатами таблиці 1. ми можемо спостерігати, що після проведення тренінгу з досліджуваними експериментальної групи відбулися зростання оцінок за наступними показниками структурних компонентів креативності: продуктивність з $X_{cp}=0,70$ до $X_{cp}=0,79$, конструктивна активність $X_{cp}=1,20$ до $X_{cp}=1,85$, категоріальна гнучкість $X_{cp}=0,40$ до $X_{cp}=0,45$, оригінальність $X_{cp}=0,50$ до $X_{cp}=0,61$. Також, в роботах досліджуваних контрольної групи значні різниці в оцінках за показниками креативності не виявлені.

Для визначення значущості в різницях оцінок за показниками структурних компонентів креативності було використано t-критерій Стьюдента.

Виявлено статистично значущі відмінності між оцінками в роботах підлітків експериментальної групи за показниками продуктивності ($t=3,20$, при $t_{кр}=2,23, p<0,05$), конструктивної активності ($t=3,11$, при $t_{кр}=2,23, p<0,05$), оригінальності ($t=2,53$, при $t_{кр}=2,23, p<0,05$), тобто ми можемо стверджувати, що відбулося зростання показників структурних компонентів креативності після проведення тренінгу. В роботах підлітків контрольної групи статистично значущих відмінностей не виявлено.

Порівняльний аналіз результатів дослідження дивергентного мислення у підлітків до та після проведення тренінгу (за методикою Ф. Вільямса) можливо аналізувати за допомогою табл.2.

Таблиця 2

Порівняльний аналіз результатів дослідження дивергентного мислення у підлітків до та після проведення тренінгу за методикою Ф. Вільямса

Групи досліджуваних (N=10)	Показники									
	Продуктивність		Гнучкість		Оригінальність		Розробленість		Назва	
	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
Експериментальна група	6,15	7,10	5,40	5,90	20,3	21,6	20,4	20,9	19,3	20,1
	2,85*		1,98		2,30*		1,56		3,10*	
Контрольна група	6,40	6,42	6,02	6,00	21,4	21,5	21,5	21,5	20,8	21,00
	1,60		0,80		0,76		0,06		1,47	
$t_{кр}=2,23, p<0,05$										

Порівняльний аналіз одержаних результатів рівня розвитку показників дивергентного мислення у підлітків після проведення тренінгу свідчить про зростання таких показників як продуктивність ($X_{cp}=6,15$ та $X_{cp}=7,10$), гнучкість ($X_{cp}=5,40$ та $X_{cp}=5,90$), оригінальність ($X_{cp}=20,3$ та $X_{cp}=21,6$), розробленість ($X_{cp}=20,4$ та $X_{cp}=20,9$), назва ($X_{cp}=19,3$ та $X_{cp}=20,1$). Значних різниць в показниках у підлітків контрольної групи не виявлено.

Статистично значущі різниці виявлені в оцінках підлітків експериментальної групи за показниками продуктивності ($t=2,85$, при $t_{кр}=2,02$, $p<0,05$), оригінальності ($t=2,30$, при $t_{кр}=2,02$, $p<0,05$), назва ($t=3,10$, при $t_{кр}=2,02$, $p<0,05$).

Отже, ми можемо говорити про ефективність використання розробленого тренінгу з розвитку дивергентного мислення в умовах рекреаційного закладу.

Висновки. Розроблено програму психологічного тренінгу з розвитку дивергентного мислення у підлітків в умовах рекреації.

Напрямами роботи психологічного тренінгу з розвитку дивергентного мислення у підлітків є: розвиток вербальної та невербальної креативності; підвищення рівня самооцінки; зняття емоційної напруги; розвиток активності та ініціативності.

Під час тренінгу нами використовувались наступні **форми та методи**: групова робота; індивідуальна робота; серед психокорекційних методів були використані елементи арт-терапії, казкотерапії, психогімнастика, елементи комунікативного тренінгу.

Проведено апробацію розробленого тренінгу та виявлено зростання рівня розвитку структурних компонентів креативності за показниками продуктивності з $X_{cp}=0,70$ до $X_{cp}=0,79$, конструктивна активність $X_{cp}=1,20$ до $X_{cp}=1,85$, категоріальна гнучкість $X_{cp}=0,40$ до $X_{cp}=0,45$, оригінальність $X_{cp}=0,50$ до $X_{cp}=0,61$ після проведення тренінгу в роботах підлітків експериментальної групи.

Встановленні статистично значущі різниці між оцінками в роботах підлітків експериментальної групи за показниками продуктивності ($t=3,20$, при $t_{кр}=2,23$, $p<0,05$), конструктивної активності ($t=3,11$, при $t_{кр}=2,23$, $p<0,05$), оригінальності ($t=2,53$, при $t_{кр}=2,23$, $p<0,05$).

Виявлено зростання рівня розвитку показників дивергентного мислення у підлітків експериментальної групи після проведення тренінгу за такими показниками як продуктивність ($X_{cp}=6,15$ та $X_{cp}=7,10$), гнучкість ($X_{cp}=5,40$ та $X_{cp}=5,90$), оригінальність ($X_{cp}=20,3$ та $X_{cp}=21,6$), розробленість ($X_{cp}=20,4$ та $X_{cp}=20,9$), назва ($X_{cp}=19,3$ та $X_{cp}=20,1$). Значних різниць в показниках у підлітків контрольної групи не виявлено. Статистично значущі різниці виявлені в оцінках підлітків експериментальної групи за показниками продуктивності ($t=2,85$, при $t_{кр}=2,02$, $p<0,05$), оригінальності ($t=2,30$, при $t_{кр}=2,02$, $p<0,05$), назва ($t=3,10$, при $t_{кр}=2,02$, $p<0,05$).

Доведена ефективність використання розробленого тренінгу з розвитку дивергентного мислення у підлітків в умовах рекреаційного закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Гашаров Н. Г.* Дивергентные задачи – средство развития творческого мышления младших школьников / Н.Г. Гашаров, Х. Махмудов. – Москва: Начальная школа, 2014. – №2. С.29 – 33.
2. *Долгова В. И.* Исследование дивергентного мышления старших подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт» /В.И. Долгова, Н.И. Аркаева, А.А. Сомова. – 2015. – Т. 31. - 126–130 с. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95532.htm>.
3. *Менчинская Н.А.* Проблемы учения и умственного развития школьника: избр. психол. / Н. А. Менчинская. - Москва: Педагогическое общество России, 2009. - 224 с.
4. *Позняк Т.М.* Розвиток креативних здібностей особистості / Т.М. Позняк. – Чернігів: Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г.Шевченка, 2013. - №114. - 161-166 с.
5. *Сафронова С.А.* Особенности формирования дивергентного мышления старших подростков / С.А.Сафронова. Научно-методический электронный журнал «Концепт» . – 2016. - № 7 (июль). – [Электронный ресурс: <https://e-concept.ru/2016/16148htm>]
6. *Симоненко С.М.* Розвиток візуального мислення підлітків / С.М. Симоненко, О.В. Іванюта. - Одеса: ПНЦ АПН 2003. - 275 с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Gasharov, N.G., & Makhmudov, H.M.* (2014). Divergent problems - a means of developing the creative thinking of younger students. Moscow: Elementary school [in Russian].
2. *Dolgova, V.I. & Arkayeva, N.I. & Somova, A.A.* (2015. - Т. 31) Investigation of the divergent thinking of older adolescents. Scientific and methodical electronic magazine "Concept" URL: <http://e-koncept.ru/2015/95532.htm>. [in Ukraine].

3. *Menchinskaya, N.A.*(2009). Problems of learning and mental development of the schoolboy: fav. psych. Moscow: Pedagogical Society [in Russian].
4. *Poznyak, T.M.* (2013) № 114. *Development of creative abilities of the person.* - Chernihiv: Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. TG Shevchenko [in Ukraine].
5. *Safronova, S.A.*(2016- No. 7 July) Features of formation of divergent thinking of older adolescents .Scientific and methodical electronic magazine "Concept". [Electronic resource: <https://e-concept.ru/2016/16148htm>] [in Ukraine].
6. *Simonenko, S.M. & Ivanyuta O.V.* (2003). Development of visual thinking of adolescents. Odessa: PNC APN [in Ukraine].

Rozina I. V. Psychological peculiarities of the program creation for divergent thinking development boost in teenagers within the conditions of recreation. The aim of the article was to study peculiarities of development of divergent thinking in the teenage years and the elaboration of the program for the boost of divergent thinking in children of this age. The actuality of the research is connected with the necessity of further theoretical and practical development of creative potential. The problem of creativity each year becomes more and more actual and requires much thorough research, in particular, the development of the complex program that includes the system of training exercises for divergent thinking development boost in the teenage years within the conditions of recreation. Theoretical analysis of the contemporary approaches in Psychology to the study of peculiarities of divergent thinking development in the adolescence is represented in the article. The results of the empirical research which is focused on the diagnostics of divergent thinking in teenagers are reviewed. The program for psychological training and development of divergent thinking in teenagers within the conditions of recreation has been elaborated. Focus areas of work of the psychological training for development of divergent thinking in teenagers are: development of verbal and nonverbal creativity; raising self-esteem; easing emotional tension; development of initiative and activity. During the training the following forms and methods were used: group work; individual work; among the psycho-correctional methods there were elements of art-therapy, fairytale therapy, psychogymnastics, elements of communicative training.

Keywords: thinking, divergent thinking, verbal and nonverbal creativity, training, teenage years.

Отримано 02.12.2019

УДК 159.9.072:378.146

*Симоненко Світлана Миколаївна,
Лебединський Едуард Броніславович*

СТРУКТУРНО-ДИНАМІЧНА МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІЛЬНИЧНИХ ІНСПЕКТОРІВ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СПІЛКУВАННІ

Симоненко С.М., Лебединський Е.Б. Психологічні особливості взаємозв'язку інтелектуально-творчого та мотиваційно-особистісного компонентів творчого потенціалу у старшокласників. В статті розкриваються особливості взаємозв'язку інтелектуально-творчого та мотиваційно-особистісного компоненту в структурі творчого потенціалу старшокласників. Розглядається поняття творчого потенціалу, як провідної характеристики здатності особистості до творчого самовираження і самореалізації. Розкрита структура творчого потенціалу, в яку входять: інтелектуально-творчий, мотиваційно-

особистісний та емоційно-вольовий компоненти творчого потенціалу особистості школяра. Показано, що головним джерелом розвитку особистості школяра є творчий потенціал, а провідним мотивом – прагнення до самоактуалізації і самореалізації. Доведено, що сенситивними періодами для розвитку творчого потенціалу та його структурних компонентів є підлітковий і юнацький вік. Важливим для розвитку творчого потенціалу досліджуваних є високий рівень мотивації самовизначення і самовдосконалення, що впливає на оволодіння старшокласниками новими навичками пізнання нового та особистісне зростання. Розглядаються особливості розвитку творчого потенціалу у старшокласників, що відпочивають в рекреаційному закладі Український Дитячий Центр «Молода гвардія». Показано, що саме рекреаційний період як час відпочинку і відновлення фізичного і психічного здоров'я, є найбільш сприятливим для розвитку творчого потенціалу, самоактуалізації креативних здібностей особистості школярів. Розроблена програма розвитку творчого потенціалу у підлітків і старшокласників в умовах рекреації, яка передбачає психологічний супровід: проведення первинної діагностики, участь у тренінгових заняттях з розвитку структурних компонентів творчого потенціалу, проведення творчих майстерень, метою яких є розвиток у школярів нестандартного мислення, творчої індивідуальності та креативності.

Ключові слова: творчий потенціал, структурні компоненти, креативні здібності, вербальна креативність, візуальна креативність, мотивація, старший шкільний вік, рекреаційний період, програма розвитку.

Симоненко С. Н., Лебединский Э. Б. Психологические особенности взаимосвязи интеллектуально–творческого и мотивационно-личностного компонентов творческого потенциала у старшеклассников. В статье раскрываются особенности взаимосвязи интеллектуально-творческого и мотивационно-личностного компонента в структуре творческого потенциала старшеклассников. Рассматривается понятие творческого потенциала, как ведущей характеристики способности личности, к творческому самовыражению и самореализации. Раскрыта структура творческого потенциала, в которую входят: интеллектуально-творческий, мотивационно-личностный и эмоционально-волевой компоненты творческого потенциала личности школьника. Показано, что главным источником развития личности школьника является творческий потенциал, а ведущим мотивом – стремление к самоактуализации и самореализации. Доказано, что сенситивными периодами для развития творческого потенциала и его структурных компонентов являются подростковый и юношеский возраст. Рассматриваются особенности развития творческого потенциала у старшеклассников, отдыхающих в рекреационном учреждении Украинский Детский Центр «Молодая гвардия». Под рекреационным периодом авторы рассматривают период организации жизни школьника, во время которого он восстанавливает (поддерживает, усиливает) свое психическое и физическое здоровье. Именно в течение этого периода он имеет возможность не только отдохнуть, набраться сил, оздоровиться, но и получить новые стимулы и наставления для своего саморазвития, переосмыслить определенные этапы своего жизненного пути, поставить перед собой новые задачи и открыть новые перспективы своей дальнейшей деятельности. Показано, что именно рекреационный период как время отдыха и восстановления физического и психического здоровья является наиболее благоприятным для развития творческого потенциала, самоактуализации креативных способностей личности школьников. Разработана программа развития творческого потенциала у подростков и старшеклассников в условиях рекреации, которая предполагает психологическое сопровождение: проведение первичной диагностики, участие в тренинговых занятиях по развитию структурных компонентов творческого потенциала, индивидуальную и групповую работу с психологом, консультирование педагогов-организаторов, проведение творческих мастерских, целью которых является развитие у школьников нестандартного мышления, творческой индивидуальности, креативности.

Ключевые слова: творческий потенциал, структурные компоненты, креативные способности, вербальная креативность, визуальная креативность, мотивация, подростковый возраст, рекреационный период.

Вступ. Актуальність дослідження полягає у тому, що суспільство зацікавлено в творчих особистостях, адже вони створюють творчий продукт. Від «творчого потенціалу» сьогоднішніх школярів, його розвитку, буде залежати майбутнє нашої країни, в цілому суспільства завтрашнього дня. В наш час все більше уваги приділяється вивченню креативної особистості, її творчого потенціалу. **Метою** нашого дослідження є вивчення особливостей взаємозв'язку творчих та особистісних компонентів, зокрема, мотивації в структурі творчого потенціалу старшокласників.

Вихідні передумови дослідження. Теоретичний аналіз літературних джерел показав, що в психологічній науці феномен «потенціал» розуміють як провідну характеристику спроможності людини, що становить її внутрішню, духовну енергію і діяльну позицію, спрямовану на творче самовираження, самореалізацію людських сутнісних сил. Сутність поняття «творчий потенціал» вказує на зв'язок особистості і творчості через її індивідуальні якості, мотиваційну структуру, ціннісні орієнтації, активність. Творчий потенціал розглядається як процес самореалізації особистості, у ході якого потенційні можливості опредметнюються у результатах діяльності, як категорійна форма творчої активності особистості (С. Л. Рубінштейн), як активне особисте ставлення до творчої діяльності.

В психології представлена значна кількість наукових праць, які присвячені проблемі розвитку креативності, креативного мислення, творчості, творчого потенціалу. Проблема творчого потенціалу розкривається в дослідженнях Д. Б. Богоявленської, Е. де Боно, А. В. Брушлінського, Л. С. Виготського, Дж. Гілфорда, Г. В. Готової, Р. М. Грановської, А. Б. Коваленко, А. Н. Лука, А. Маслоу, О. М. Матюшкіна, В. О. Моляко, А. І. Савенкова, С. М. Симоненко, П. Торренса, А. А. Хорошуна, О. Л. Яковлевої та інших. В зазначених та інших дослідженнях особлива увага приділяється виокремленню сутнісних характеристик творчого потенціалу особистості, розглядається структура та взаємозв'язок між основними складовими компонентами, принципами формування та розвитку.

Аналіз існуючих основних підходів до визначення структури творчого потенціалу дав можливість виокремити ряд властивостей, що об'єднують всі існуючі структурні моделі та характеризуються як базові компоненти. Виходячи із зазначеного, до структури творчого потенціалу ми відносимо: інтелектуально-творчий, мотиваційно-особистісний та емоційно-вольовий компоненти творчого потенціалу особистості школяра. Як зазначають науковці, розвиток творчого потенціалу забезпечується рядом факторів, серед яких виділяють біологічні передумови, особливу організацію психологічної діяльності творчої особистості, соціум та мікросоціум.

Сенситивними періодами для розвитку творчого потенціалу нами були виділені підлітковий та юнацький вік. Саме в підлітковому віці всі сторони

психіки активно розвиваються і перебудовуються, що проявляється в розвитку самосвідомості і самопізнанні, самоствердженні, виникненні рефлексії, усвідомленні своїх мотивів. Саме в цьому віці з'являється почуття дорослості, яке породжує потреби в нових засобах самовираження [10]. В результаті розгортання спілкування з підлітками на основі підтримки та прийняття їх емоційних проявів у них підвищується не тільки рівень розвитку творчого мислення і творчих проявів у різних галузях життєдіяльності, а й рівень інтелектуального розвитку, збільшується працездатність, зростає самоповага і почуття власної гідності, підвищується рівень самооцінки.

На відміну від підлітків, у яких широкі соціальні мотиви навчання пов'язані насамперед з умовами їх шкільного життя і змістом засвоєваних знань, у школярів старшого віку мотиви навчання починають втілювати їх потреби і прагнення, пов'язані з їхньою майбутньою позицією в житті і з їх професійною трудовою діяльністю. Старші школярі, насамперед, звернені в майбутнє, і все справжнє, у тому числі і навчання, виступає для них у світлі цієї основної спрямованості їх особистості. На думку А. М. Боброва, вибір подальшого життєвого шляху, самовизначення стають для них тим мотиваційним центром, який визначає їх діяльність, поведінку та їх ставлення до навколишнього [2].

На думку науковця [2] найбільш очевидні зміни, відбуваються в змістовій складовій самооцінки підлітків. Це пояснюється тим, що саме в цей період, досить короткий за своєю тривалістю, спостерігається різкий перехід від фрагментарного і недостатньо чіткого бачення себе до відносно повної, всеосяжної Я-концепції. Старшокласники при оцінці себе вже здатні охопити майже всі сторони власної особистості - їх самооцінка стає все більш узагальненою. Крім того, удосконалюються також і їхні судження щодо своїх недоліків.

Виклад основного матеріалу дослідження. В емпіричному дослідженні – відповідно до основної мети й завдань дослідження були визначені стратегія організації емпіричного дослідження та експериментальна вибірка, обрані конкретні методики дослідження. У дослідженні брало участь 150 старшокласників віком 16 років. В кожную групу входила однакова кількість досліджуваних.

В ході емпіричного дослідження була розроблена загальна методика дослідження структурних компонентів творчого потенціалу школярів. До її складу входили наступні методи: спостереження, аналіз продуктів діяльності, бесіда та конкретні методики: для діагностики творчих здібностей – методика П. Торренса (модифікований варіант М. О. Холодної), діагностика креативності за методикою Дж. Гілфорда, методика РАТ С. Медника, опитувальник для визначення креативності (Є.П.Ільїн); для діагностики особистісних характеристик – методика «Вивчення мотиваційної сфери» М. В. Матюхіної, методика самооцінки творчого потенціалу особистості та методика оцінки рівня творчого потенціалу особистості, проєктивні особистісні методики.

Для вивчення взаємозв'язків між структурними компонентами творчого потенціалу у старшокласників нами було проведено кореляційний аналіз між показниками за методиками діагностики креативності та методиками дослідження мотиваційної сфери старшокласників.

Таблиця 1

Показники кореляційних зв'язків між структурними компонентами креативності та мотиваційної сфери у старшокласників 16 років.

Показники	Мотив обов'язку та відповідальності	Мотив самовизначення та самовдосконалення	Мотив благополуччя	Мотивація престижу	Мотивація запобігання неприємностей	Мотивація змісту учіння	Соціальні мотиви, які закладені в учбову діяльність
Продуктивність (за методикою С.Медника)	0,25	0,31	0,20	0,16	0,15	0,25	0,12
Оригінальність (за методикою С.Медника)	0,55*	0,22	0,14	0,10	0,21	0,30	0,15
Унікальність (за методикою С.Медника)	0,33	0,22	0,21	0,20	0,26	0,24	0,27
Вербальна продуктивність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,18	0,27	0,31	0,24	0,19	0,28	0,25
Вербальна оригінальність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,31	0,52*	0,32	0,23	0,14	0,24	0,26
Гнучкість (за методикою Дж.Гілфорда)	0,29	0,20	0,10	0,23	0,26	0,66*	0,24
Невербальна продуктивність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,30	0,47*	0,17	0,14	0,15	0,20	0,23
Невербальна оригінальність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,44*	0,51*	0,15	0,23	0,16	0,29	0,20
Невербальна гнучкість (за методикою Дж.Гілфорда)	0,17	0,20	0,18	0,22	0,14	0,24	0,20
Продуктивність (за методикою П.Торренса)	0,27	0,24	0,25	0,31	0,14	0,30	0,31
Конструктивна активність (за методикою П.Торренса)	0,27	0,25	0,14	0,30	0,18	0,21	0,32
Категоріальна гнучкість (за методикою П.Торренса)	0,19	0,25	0,30	0,34	0,19	0,65*	0,25
Візуальна оригінальність (за методикою П.Торренса)	0,46*	0,48*	0,17	0,21	0,21	0,19	0,14
Вербальна оригінальність (за методикою П.Торренса)	0,51*	0,51*	0,21	0,22	0,10	0,17	0,15

r – коефіцієнт Спірмена при $p < 0,05$

Статистично значущі зв'язки в роботах старшокласників 16 років виявлені між показниками мотивів обов'язку і відповідальності та вербальною оригінальністю (за методикою С.Медника) ($r=0,55$, при $p<0,05$), невербальною оригінальністю (за методикою Дж.Гілфорда) ($r=0,44$, при $p<0,05$), вербальною оригінальністю (за методикою П.Торренса) ($r=0,46$, при $p<0,05$), візуальною оригінальністю (за методикою П.Торренса) ($r=0,51$, при $p<0,05$), тобто рівень розвитку оригінальності креативності є взаємозалежним з такими мотивами як мотиви обов'язку та відповідальності. Зв'язок є між показниками мотивів обов'язку і відповідальності та вербальною продуктивністю (за методикою Дж.Гілфорда) ($r=0,18$, при $p<0,05$), невербальною гнучкістю (за методикою Дж.Гілфорда) ($r=0,17$, при $p<0,05$), візуальною продуктивністю (за методикою П.Торренса) ($r=0,27$, при $p<0,05$), конструктивною активністю (за методикою П.Торренса) ($r=0,27$, при $p<0,05$), але він є незначущим.

Наявний зв'язок між показником мотивів самовизначення та самовдосконалення та структурними компонентами вербальної креативності (за методикою С.Медника) ($r=0,31$, $r=0,22$, $r=0,22$ при $p<0,05$), але цей зв'язок не є значущим, тобто мотиви самовизначення та самовдосконалення не достатньо впливають на рівень розвитку структурних компонентів вербальної креативності.

Статистично значущий зв'язок виявлено між показниками мотивів самовизначення і самовдосконалення та вербальною оригінальністю (за методикою Дж.Гілфорда) ($r=0,52$), невербальною продуктивністю (за методикою Дж.Гілфорда) ($r=0,47$), невербальною оригінальністю (за методикою Дж.Гілфорда) ($r=0,51$), вербальною оригінальністю (за методикою П.Торренса) ($r=0,48$, при $p<0,05$), візуальною оригінальністю (за методикою П.Торренса) ($r=0,51$, при $p<0,05$), тобто при домінуванні мотивів самовизначення та самовдосконалення відбувається зростання рівня розвитку таких структурних компонентів вербальної та візуальної креативності як оригінальність та продуктивність у старшокласників-рекреантів 16 років.

Виявлено зв'язок між показником мотиву благополуччя та структурними компонентами вербальної креативності (за методикою С.Медника) ($r=0,20$, $r=0,14$, $r=0,21$ при $p<0,05$), структурними компонентами вербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ($r=0,31$, $r=0,32$, $r=0,10$ при $p<0,05$), структурними компонентами невербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ($r=0,17$, $r=0,15$, $r=0,18$ при $p<0,05$), структурними компонентами креативності (за методикою П.Торренса) ($r=0,25$, $r=0,14$, $r=0,30$, $r=0,17$, $r=0,21$ при $p<0,05$), тобто при домінуванні мотиву благополуччя буде відбуватися незначне зростання рівня розвитку структурних компонентів вербальної та візуальної креативності у старшокласників 16 років.

Зв'язок виявлено в роботах старшокласників 16 років між показником мотивації престижу та показниками структурних компонентів вербальної креативності (за методикою С.Медника) ($r=0,16$, $r=0,10$, $r=0,20$ при $p<0,05$), показниками структурних компонентів вербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ($r=0,24$, $r=0,23$, $r=0,23$ при $p<0,05$), показниками структурних компонентів невербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда)

($r=0,14$, $r=0,23$, $r=0,22$, при $p<0,05$), структурними компонентами креативності (за методикою П.Торренса) ($r=0,31$, $r=0,30$, $r=0,34$, $r=0,21$, $r=0,22$ при $p<0,05$), але він не значущий.

Незначущий зв'язок виявлено між показником мотивації запобігання неприємностей та структурними компонентами вербальної креативності (за методикою С.Медника) ($r=0,15$, $r=0,21$, $r=0,26$ при $p<0,05$), структурними компонентами вербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ($r=0,19$, $r=0,14$, $r=0,26$ при $p<0,05$), структурними компонентами невербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ($r=0,15$, $r=0,16$, $r=0,14$ при $p<0,05$), структурними компонентами креативності (за методикою П.Торренса) ($r=0,14$, $r=0,18$, $r=0,19$, $r=0,21$, $r=0,10$ при $p<0,05$), тобто рівень розвитку структурних компонентів невербальної та вербальної креативності не залежить від домінування мотивації запобігання неприємностей у старшокласників 16 років.

Значущий зв'язок виявлено в роботах старшокласників 16 років між показниками мотивації змісту навчання та вербальною гнучкістю (за методикою Дж.Гілфорда) ($r=0,66$, при $p<0,05$), категоріальною гнучкістю (за методикою П.Торренса) ($r=0,65$, при $p<0,05$), тобто є взаємозв'язок між такими структурними компонентами творчого потенціалу як категоріальна гнучкість та мотивація змісту навчання. Не значущий зв'язок виявлено між показником мотивації змісту навчання та структурними компонентами вербальної креативності (за методикою С.Медника) ($r=0,25$, $r=0,30$, $r=0,24$ при $p<0,05$), структурними компонентами вербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ($r=0,28$, $r=0,24$ при $p<0,05$), структурними компонентами невербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ($r=0,20$, $r=0,29$, $r=0,24$ при $p<0,05$).

Відсутній зв'язок в роботах старшокласників 16 років між показником соціальних мотивів закладених в учбовій діяльності та структурними компонентами вербальної креативності (за методикою С.Медника) ($r=0,12$, $r=0,15$, $r=0,27$ при $p<0,05$), структурними компонентами вербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ($r=0,25$, $r=0,26$ при $p<0,05$), структурними компонентами невербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ($r=0,23$, $r=0,20$, при $p<0,05$), структурними компонентами креативності (за методикою П.Торренса) ($r=0,31$, $r=0,32$, $r=0,25$, $r=0,14$, $r=0,15$ при $p<0,05$), тобто домінування соціальних мотивів, що закладені в учбову діяльність не впливають на рівень розвитку вербальної та візуальної креативності старшокласників 16 років.

Висновки, обговорення, програма розвитку і подальші перспективи.

Узагальнення результатів дозволяє визначити, що у віці 16 років серед структурних компонентів творчого потенціалу найбільш взаємопов'язаними є мотиви обов'язку і відповідальності, мотиви самовизначення і самовдосконалення, самовираження і самоствердження, мотиви змісту навчання та вербальна і візуальна оригінальність, категоріальна гнучкість і продуктивність.

Потреба старшого школяра у самовизначенні, в творчому самовираженні, в реалізації власної індивідуальності пов'язана з вираженим прагненням до значущості власної особистості в різних її проявах: значимість для інших (прагнення до престижу, слави, почесей, поваги); значимість для себе

(прагнення до самореалізації, до творчості); значимість в собі (прагнення до самотворення, самоцінності, самовдосконалення). Ми погоджуємося з О. Ю. Яцковою, що дедалі більше прагнення до особистісної значущості, стійка система інтересів, зрілість цілей діяльності та установка на творчі способи їх здійснення, інтенсивний розвиток рефлексії та вольових процесів, підвищена емоційність та самостійність визначають специфіку відношення до творчої активності старших школярів. [10] Інший дослідник Л.В. Єршова вказує на те, що саме завдяки творчості у старшокласників розвивається здатність до саморефлексії. Якщо творчі школярі при реалізації власних можливостей основну увагу приділяють внутрішньому самобудуванню, прагнуть перетворювати діяльність на основі її самоаналізу (мотивів, цілей, цінностей), то звичайні старшокласники в якості основного вибирають зовнішній критерій - зміна ситуації, думка оточуючих, для них найбільш характерно самоствердження для інших, з метою задоволення прагнення «звернути на себе увагу», «отримати високу оцінку», завоювати «лідуючі позиції в групі». [10]. В роботах таких науковців, як: В.М.Дружинін, О.Я.Пономарьов, Шост Ю.В., В.С. Юркевич виділено фактори, які заважають розвитку творчого потенціалу школяра, а саме прагнення до успіху; конформність; регламентація поведінки, сумніви, фантазії; жорсткі статеві стереотипи; висока готовність до змін власної думки; прагнення бути схожим на авторитет [9].

В ряді досліджень [4;5;7;8] встановлено, що економічні та соціальні статуси родини (матеріальне благополуччя, культурні традиції та інше) не мають зв'язку з творчими здібностями. Але визначено, що для розвитку творчих здібностей велике значення має зміна місця проживання, творчий стиль життя батьків, інтерес до якоїсь справи. Так, соціум та мікросоціум є найбільш сприятливими умовами прояву творчих здібностей. Також, найсприятливішими умовами для розвитку творчих здібностей для дитини є рекреаційний період.

Серед задач рекреації найбільш важливою є зняття психічного та фізичної релаксації організмом та емоційно-психічного розвантаження.

Виходячи з того, що рекреаційне життя обмежене тимчасовим і просторовим інтервалом, воно потребує психологічного супроводу як цілеспрямованої діяльності, спрямованої на збереження та реабілітацію психічного здоров'я школярів, самоактуалізацію особистості школяра, розвиток творчого потенціалу (з урахуванням вікових особливостей та провідної діяльності в молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому віці). Саме в Українському дитячому центрі "Молода гвардія" створенні всі умови для саморозвитку особистості школярів і збереження їх психічного здоров'я. Психологічний супровід рекреантів відбувається протягом всієї зміни, який передбачає діагностику; розвиток; формування; корекцію; реабілітацію та психологічне розвантаження дітей та молоді; виконання програм особистісного та творчого розвитку в рекреаційний (оздоровчий) період[7].

Аналіз результатів емпіричного дослідження щодо особливостей розвитку творчого потенціалу школяра дозволив розробити комплексну програму

му для розвитку творчого потенціалу школяра саме в умовах рекреації. Так, програма розвитку творчого потенціалу школяра повинна бути спрямована на розвиток цілісної особистості школяра, її інтелектуальних, мотиваційних, емоційно-вольових та ціннісних характеристик в творчій діяльності.

Як зазначено раніше, серед основних умов розвитку творчого потенціалу школярів є зміст творчої активності; створення творчого середовища; спрямованість формуючої роботи на розвиток творчої особистості школяра (за Д. Б. Богоявленською, А. А. Мелик-Пашаєвим, Г. В. Ожигановою, Я. О. Пономарьовим, Е. Л. Яковлевою). Враховуючи те, що однією з основних умов розвитку творчого потенціалу школярів є різноманітна творча активність (за Л. С. Виготським, С. Л. Рубінштейном, О. М. Леонтьєвим, Н. С. Лейтес, О. М. Матюшкіним), а діяльність в рекреаційному закладі є творчою. Для цього в УДЦ «Молода гвардія» передбачено проведення інтерактивних ігор, виступів, концертів. В дитячому центрі всі діти охоплюються обов'язково роботою в гуртках. Рекреанти відвідують протягом зміни творчі студії та беруть участь в реалізації творчих проєктів. Серед творчих майстерень основними є: «Орігамі», «Паперові витівки», «Канзаші», "Чарівний пензлик", "Країна бісеру", "Сувенірна майстерня", «Дитяча філокартія», «Чарівна стрічка», "Стилістика", «Всяка всячина», «Асамбляж», хореографічний гурток. Метою цих майстерень є розвиток у школярів образотворчих, художньо-конструкторських здібностей, нестандартного мислення, творчої індивідуальності, фантазії; розвиток здібностей до передачі образів, почуттів, думок, розкриваючи величезний потенціал кожної дитини; розвиток художніх навичок; розвиток креативності; розвиток творчих здібностей школярів, зокрема уміння уявляти, фантазувати, читати й самим виконувати схеми, шукати оптимальну форму та будову, пояснювати послідовність створення виробу, концентрувати увагу, дотримуватися чіткості й акуратності в роботі, знаходити кольорове вирішення.

Нами розроблено психологічні програми з розвитку творчого потенціалу підлітків та старшокласників, які спрямовані на вирішення наступних завдань: - розвиток прагнення до творчого саморозвитку підлітка та старшокласника; - сприяти усвідомленню школярами цінності креативних рис власної особистості, усвідомленню та реалізації школярами своєї унікальності та творчої індивідуальності; - формування емоційно позитивного ставлення до креативного процесу; - розвиток позитивного самоствавлення; - розвиток здібностей до генерування нестандартних шляхів рішення проблем в процесі колективного та індивідуального пізнавального пошуку; - актуалізація особистісних якостей (упевненість у собі, незалежність, рішучість, наполегливість при досягненні мети, здатність відстоювати свою думку, здатність до ризику); - розвиток вербальної та невербальної креативності.

При розробці програми розвитку творчого потенціалу школяра в умовах рекреації нами були використані наступні принципи:

Принципами побудови комплексу задач тренінгу є: 1) принципи діяльнісного підходу; 2) принципи стратегіально-семантичного підходу до дослі-

дження візуальної креативності (С. М. Симоненко); 3) принципи стратегіально-діяльнісного підходу (В. О. Моляко) щодо ускладнюючих умов при рішенні художньо-графічних задач; 4) принципи активізації креативності (Е. де Боно); 5) принципи розвивального навчання (О.М. Матюшкіна); 6) принцип активності та дослідницької діяльності; 7) принцип партнерського спілкування, тощо.

В тренінгових заняттях використані наступні методи: дискусія; міні-лекції; дивергентні задачі; лекції; рольові ігри; комунікативні ігри; метод рішення творчих задач; метод проєктів; психогімнастичні та корекційні вправи; методи арт-терапії та тілесної терапії; рефлексія.

Розроблена психологічна програма з розвитку творчого потенціалу розрахована на підлітків і старшокласників. Тренінг складається з 7 занять, тривалість кожного 80-120 хвилин. Тренінгові заняття проводяться в групі 12-15 рекреантів 3 рази на тиждень. Кожне заняття починається з пояснення, далі представлено опис завдань, які складають структуру даного заняття. Завдання розроблені за єдиною схемою: процедура проведення вправи, її психологічний зміст, пояснення, в деяких завданнях використовуються приклади для виконання. Послідовність занять побудована за принципом системності в пред'явленні матеріалу і правил організації розвиваючого тренінгу.

Перспективним у подальших дослідженнях має бути розширення програм роботи психологічної служби з розвитку творчої самореалізації старшокласників в умовах рекреаційних закладів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Бадмаева Н. Ц.* Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: Издательство ВСГУТУ, 2004. – 280 с.
2. *Бобров А. Н.* Психологическое сопровождение развития креативности в юношеском возрасте / Учебное пособие. Ставрополь. 2004 – 47 с.
3. *Крайг Г.* Психология развития / Г. Крайг – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 992 с.
4. *Лебединский Э. Б.* Структурные компоненты творческого потенциала и их развитие в подростковом возрасте в условиях рекреации / Э.Б. Лебединский // KazNU Bulletin. Psychology and sociology series. – 2015. – №4 (55).–С.264–271.
5. *Моляко В. О.* Прояви інтелектуальних та творчих здібностей у дітей / В.О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – №6. – С. 3-9.
6. *Симоненко С. М.* Психологія візуального мислення: стратегіально-семантичний підхід / С.М.Симоненко – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. – 320 с.
7. *Симоненко С. Н.* Рекреационная психология детства: достижения и перспективы / С.Н.Симоненко, Е.Н.Грек, Е.Н.Костюнина, И.В.Леженко // Наука і освіта. – 2014. – № 12.СХХІХ – С. 1-7.
8. *Симоненко С. М., Лебединський Е. Б.* Творчий потенціал особистості школяра: досвід дослідження та розвитку в умовах дитячого рекреаційного закладу «Молода гвардія» // «Наука і освіта», № 9, 2016. – С. 7-12.
9. *Шост Ю. В.* Психологические условия развития творческого потенциала интеллектуально одаренных подростков: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. псих. наук.: 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Ю.В.Шост – Нижний Новгород, 2008. – 26 с.
10. *Яцкова О. Ю.* Влияние формирования творческого потенциала на развитие личности старшеклассника [Текст] / О. Ю. Яцкова // Молодой ученый. — 2011. — №12. Т.2. — С. 162-165

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Badmaeva N. Tc. Vliianie motivatsionnogo faktora na razvitie umstvennykh sposobnosti: Monografiia / N.Tc. Badmaeva. – Ulan-Ude: Izdatelstvo VSGTU, 2004. – 280 s.
2. Bobrov A. N. Psikhologicheskoe soprovozhdenie razvitiia kreativnosti v iunosheskom vozraste / Uchebnoe posobie. Stavropol. 2004 — 47 s.
3. Kraig G. Psikhologiiia razvitiia / G. Kraig – SPb.: Izdatelstvo «Piter», 2000. – 992 s.
4. Lebedinskii E. B. Strukturnye komponenty tvorcheskogo potentsiala i ikh razvitie v podrostkovom vozraste v usloviiakh rekreatcii / E.B. Lebedinskii // KazNU Bulletin. Psychology and sociology series. – 2015. – №4 (55).–S.264–271.
5. Moliako V. O. Proiavy intelektualnykh ta tvorchykh zdibnosti u ditei / V. O. Moliako // Obdarovana dytyna. – 2004. – №6. – S. 3-9.
6. Symonenko S. M. Psykholohiia vizualnoho myslennia: stratehialno-semantychnyi pidkhid / S.M.Symonenko – Odesa: PNTs APN Ukrainy, 2005. – 320 s.
7. Simonenko S. N. Rekreatcionnaia psikhologiiia detstva: dostizheniia i perspektivy / S.N.Simonenko, E.N.Grek, E.N.Kostiunina, I.V.Lezhenko // Nauka i osvita. – 2014. – № 12.SKhKhIKh – S. 1-7.
8. Symonenko S. M., Lebedynskiy E. B. Tvorchy potentsial osobystosti shkoliara:dosvid doslidzhennia ta rozvytku v umovakh dytiachoho rekreatsiinoho zakladu «Moloda hvardiia» //«Nauka i osvita», № 9, 2016. – S. 7-12.
9. Shost Iu. V. Psikhologicheskie usloviia razvitiia tvorcheskogo potentsiala intelektualno odarennykh podrostkov: avtoref. dis. na soiskanie uchen. stepeni kand. psikh. nauk.: 19.00.07 «Pedagogicheskaiia i vozrastnaiia psikhologiiia» / Iu.V.Shost – Nizhnii Novgorod, 2008. – 26 s.
10. Iatckova O. Iu. Vliianie formirovaniia tvorcheskogo potentsiala na razvitie lichnosti starsheklassnika [Tekst] / O. Iu. Iatckova // Molodoi uchenyi. — 2011. — №12. T.2. — S. 162-165

Symonenko S. M., Lebedynskiy Ye. B. Psychological peculiarities of interrelationship of intellectual and creative and motivational and personal components of the creative potential of the high school students. The article is concerned with the peculiarities of the interrelation of intellectual and creative and motivational and personal component in the structure of the creative potential of the high school students. The concept of creative potential as a leading characteristic of the ability of personality for creative self-expression and self-realization is considered. The structure of creative potential, which includes: intellectual and creative, motivational and personal and emotional and volitional components of creative potential of personality of the student is revealed. It is shown that the main source of the development of the student's personality is creative potential, and the main motive is the desire for self-actualization and self-realization. It is proved that sensitive periods for the development of the creative potential and its structural components are age of adolescence and teen-age. Analysis of the results of the study revealed that the development of the motivational sphere of high school students is dominated by such motives as: motives of self-determination and self-improvement, motive of well-being, motivation of the content of studying, motives of duty and responsibility. Summarizing the results allows us to determine that at the age of 16, the most interrelated among the structural components of creative potential are motives of duty and responsibility, motives of self-determination and self-improvement, self-expression and self-affirmation, motives of studying content and verbal and visual originality, categorical flexibility and productive efficiency. Summarizing the results allows us to determine that at the age of 16, the most interrelated among the structural components of creative potential are motives of duty and responsibility, motives of self-determination and self-improvement, self-expression and self-affirmation, motives of studying content and verbal and visual originality, categorical flexibility and productive efficiency. High level of motivation of self-determination and self-improvement, which influences the acquisition of new skills and personal growth by the high school students, is important for the development of the creative potential of the persons under investigation.

Features of the development of creative potential of high school students resting in the recreational institution Ukrainian Children's Center "Young Guard" are considered. It is shown that the recreational period, as time of rest and restoration of physical and mental health, is the most favorable for the development of creative potential, self-actualization of creative abilities of the personality of students. The program of the development of creative potential of teenagers and high school students in the conditions of recreation, which provides psychological support: carrying out primary diagnostics, participation in training sessions on the development of structural components of creative potential, conducting creative workshops aimed at the development of students of non-standard thinking, creative individuality and creativity.

Keywords: creative potential, structural components, creative abilities, verbal creativity, visual creativity, motivation, high school age, recreational period, development program.

Отримано 25.11.2019

УДК 159.92.27

Терещенко Марія Вікторівна

ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ГЕНДЕРНИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ГОЛОВНИХ ІНСТИТУТІВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Терещенко М. В. Основні проблеми розвитку сучасних гендерних уявлень дітей дошкільного віку в умовах головних інститутів соціалізації. Стаття присвячена розгляду основних сучасних уявлень про маскуліність та фемініність. Піднімається питання про рівність між чоловіком і жінкою. Найбільш поширені гендерні уявлення засвоюються ще в дитинстві завдяки основним інститутам соціалізації, які описані в статті. Завдяки цим інститутам формується гендерна ідентичність, яка проходить свої стадії. Для розвитку позитивних і гармонійних гендерних уявлень дуже важливо, щоб брали участь і чоловік, і жінка. Проте, у зв'язку з масовою відсутністю батька у житті дітей, дослідники говорять про «кризу батьківства». Важливу роль у розвитку гендерних уявлень відіграє також наявність братів і сестер, досвід спілкування з педагогами дошкільного навчального закладу.

Ключові слова: гендерні уявлення, гендерні стереотипи, маскуліність, фемініність, ідентифікація, гендерна ідентичність, інститути соціалізації.

Терещенко М. В. Основные проблемы развития современных гендерных представлений детей дошкольного возраста в условиях главных институтов социализации. Статья посвящена рассмотрению основных современных представлений о маскулинности и феминности. Поднимается вопрос о равенстве между мужчиной и женщиной. Наиболее распространенные гендерные представления усваиваются еще в детстве благодаря основным институтам социализации, которые описаны в статье. Благодаря этим институтам формируется гендерная идентичность, которая проходит свои стадии. Для развития позитивных и гармоничных гендерных представлений очень важно, чтобы принимали участие оба родителя. Однако, в связи с массовой безотцовщиной исследователи говорят о «кризисе отцовства». Немаловажную роль для развития гендерных представлений играет наличие братьев и сестер, опыт общения со сверстниками, с педагогами учреждения дошкольного образования.

Ключевые слова: гендерные представления, гендерные стереотипы, маскулинность, феминность, идентификация, гендерная идентичность, институты социализации.

Вступление. Важную роль в развитии личности дошкольника играют гендерные представления. Можно сказать, что гендерные представления – это взгляды определенной социальной группы на то, каким должен быть мужчина (мальчик) или женщина (девочка). Такие представления усваиваются в процессе социализации под влиянием гендерных стереотипов. Веками у людей формировались стереотипные представления о мужчине и женщине, которые и сегодня не просто присутствуют, а часто определяют наше восприятие человека того или иного пола, независимо от его индивидуальных и возрастных особенностей.

Исходные предисловия. Гендерные стереотипы отражают стандартизированные представления о моделях поведения и чертах характера, присущие настоящему «мужчине» и настоящей «женщине». В научной литературе часто для обозначения типичных признаков мужчины используют понятие маскулинности, женственность обозначают понятием фемининности.

Сегодня представление о маскулинности и фемининности несколько изменились. Уже прошли те времена, когда успешность женщины в жизни определялась тем, насколько удачно она вышла замуж. Успешной в наше время считается женщина, реализация которой не уступает реализации мужчины. Конечно, всестороннее развитие личности женщины и возможность ее самореализации во всех направлениях – положительный аспект современного общества.

Однако, часто случается так, что успешная в карьере женщина не может полноценно реализоваться как мать и жена. Как отмечает Н. Хамитов, современная успешная женщина почти никогда не бывает счастливой женщиной [8, с.195]. Главной причиной этого может быть внутриличностный конфликт, вызванный негармоничным соотношением маскулинности и фемининности. В основе маскулинности лежит стремление к лидерству, свободе, власти, в основе фемининности – к любви, состраданию. В условиях патриархального общества много успешных женщин развивают в себе мужские качества и подавляют женские – сознательно или бессознательно. Как следствие, в общении с мужчинами вне работы они продолжают играть мужские роли. Женщина, стремясь быть успешной, развивает в себе мужские черты. Однако, с такими чертами ей может быть сложно создать единый союз с женщиной, где любимые люди должны дополнять друг друга, сливаясь в единое целое. Чрезмерная маскулинность отталкивает от женщины мужественных и притягивает инфантильных мужчин.

Союз маскулинной женщины и фемининного мужчины может существовать длительное время. Однако если в нашем обществе таких пар будет большинство, то можно предположить, что различие между женскими и мужскими чертами вскоре вообще исчезнет. Еще Э. Фромм в своей работе «Искусство любить» отмечал: «Цена равенства такова: женщины равноправны, но больше не отличаются от мужчин. Постепенно исчезает полярность пола, а вместе с ней и эротическая любовь, основанная на этой полярности. Мужчины и женщины становятся одинаковыми, а не равными, как противополо-

жные полюса. Мужчина и женщина приходят к согласию с собой через единение своего женского и мужского начал. Эта полярность составляет основу любого творчества» [7, с.86].

Цель статьи. Описать основные проблемы в развитии современных гендерных представлений дошкольников в условиях главных институтов социализации.

Изложение основного материала. Еще раз отметим, что для всестороннего развития личности формирования качеств противоположного пола очень важно. Полярность феминного и маскулинного присутствует у каждого мужчины и каждой женщины. Женщина может, конечно, быть руководителем, со многими подчиненными, которым она раздает приказы. Но находясь в кругу семьи женщина должна помнить, что в первую очередь она жена и мать.

Наиболее распространенные гендерные представления усваиваются в детстве благодаря основным институтам социализации, среди которых важнейшее место занимают: семья и ближайшее окружение, учреждение дошкольного образования, средства массовой информации и др. Рассмотрим некоторые особенности этих институтов, которые влияют на развитие гендерных представлений дошкольников.

В процессе гендерной идентификации с родителями формируется гендерная идентичность. Гендерная идентичность проходит определенные стадии развития. Е. П. Ильин приводит четыре стадии становления гендерной идентичности, которые описывает Ш. Берн: гендерную идентификацию (отнесение ребенком себя к тому или иному полу) гендерную константу (понимание, что гендер постоянен и изменить его не возможно) дифференциальное подражание (желание быть лучшим мальчиком или лучшей девочкой) гендерную саморегуляцию (ребенок сам начинает контролировать свое поведение, используя санкции, которые он применяет к самому себе) [4].

Гендерная идентичность связана с образом «Я», с осознанием собственной индивидуальности и неповторимости индивидуальных физических и психологических черт, то есть с развитием самосознания. Уже в 3-4 года дети относят себя к мужскому или женскому полу, хотя часто они ассоциируют половую принадлежность со случайными внешними признаками – типом одежды, прической. Возникает связанный с полом осознанный выбор игрушек. В это время дети начинают замечать, что мужчины и женщины стремятся по-разному выглядеть, заниматься разной деятельностью и интересоваться разными вещами. Часто взрослые навязывают поведение ребенку регулярно вспоминая его пол (например, указывая детям: «мальчики / девочки так себя вести не должны»). Именно под влиянием взрослого в первые годы жизни активно формируются качества будущего мужчины и будущей женщины. Исследователи отмечают, что примерно до 7 лет, а часто и в 4-5 лет у детей появляется устойчивое представление о себе как о мальчике или девочке, понимание норм гендерного поведения [1, 4, 5].

В. Н. Дружинин подчеркивает, что ребенок учится своей будущей супружеской роли, отождествляя себя в зависимости от пола с отцом или мате-

рю. Следует особо подчеркнуть, что если положительный пример родителей не всегда является образцом для подражания, то негативный пример, как правило, быстро проникается детьми. Для мальчика, продолжает В. М. Дружинин, особое значение имеет общение с отцом и, более того, опыт наблюдения за поведением отца по отношению к матери. Девочке очень важно усвоить способы поведения матери по отношению к отцу [3, 14]. Наблюдая и подражая своим родителям ребенок усваивает гендерную роль, которую можно определить как отражение социальных стандартов, представлений, ожиданий, которым человек должен соответствовать, чтобы его признали мальчиком (мужчиной) или девочкой (женщиной), а также дифференциация деятельности, прав и обязанностей людей на этой основе.

В нашей культуре есть представление, что мать играет ведущую роль в развитии ребенка, а следовательно и в развитии личности ребенка, представлении о мире и себе. Отдельно отметим, общение ребенка с матерью является необходимым условием развития образа материнства у детей. Г. Г. Филиппова говорит, что после усвоения «базы материнско-детского взаимодействия» в раннем возрасте дети начинают «примерять» роль матери на себя в игре в дочки-матери. Главным в таких играх является то, что девочка берет на себя роль матери по отношению к кукле. Девочка повторяет роль своей матери, является отражением ее материнства. Поэтому очень важно участие взрослого (особенно мамы) в этой игре. Отношение к игре в куклы – первый опыт отношений моей мамы ко мне, как будущей матери, и к моим будущим детям. Переоценить этот опыт трудно. Ведь если моя мама не поддерживает меня в роли матери моей куклы, не радуется моим открытиям, значит, что-то в этом не так, неправильно. Возможно, наблюдая за игрой своего ребенка с куклой мать чувствует собственные негативные переживания по поводу собственного материнства.

Подчеркнем, что для развития адекватных, полноценных представлений о материнском и отцовском поведении в дошкольном возрасте особое значение имеет опыт общения с обоими родителями. Даже самые сдержанные родители не могут не демонстрировать ребенку стиль поведения между собой. Наблюдая за заботой родителей друг о друге, за их прикосновениями, объятиями, поцелуями, ребенок усваивает стиль взаимоотношений мужчины и женщины.

Полноценные и позитивные представления про особенности отношений между мужчиной и женщиной могут развиваться при гармоничном сочетании мужского и женского воспитания ребенка в семье.

Один из важных вопросов в семейных отношениях есть вопрос о семейной иерархии. Глава семьи – это член семьи, чье лидерство признается другими ее членами.

Часто в современной семье отец по традиции считает себя главным, хотя фактически руководит ею мать, контролируя экономическую и воспитательную сферы семьи. У мужчин можно наблюдать значительное снижение чувства ответственности за свою семью, в том числе и за воспитание детей,

снижение волевой активности, уменьшение времени, которое они могут уделить своей семье. Конечно, ребенок может замечать все эти особенности взаимоотношений и отмечать, что отец не является главным в семье, и перестать уважать его.

Реакции протеста могут возникнуть и против властной, деспотичной матери, которая может ориентироваться на искаженные представления о настоящем ролевом поведении мужчин в семье. Такая женщина становится негибкой, излишне принципиальной, авторитарной и властолюбивой, не подверженной компромиссам, принимает на себя единоличную ответственность за ребенка. В результате подобного ролевого замещения она теряет женские черты, такие как отзывчивость, эмоциональность, сочувствие. Авторитарные матери приучают детей к беспрекословному повиновению, считая, что воспитание – это возможность достичь абсолютного послушания детей.

Родители часто даже не подозревают, что своим поведением они вносят разлад во внутренний мир ребенка, мешают не только становлению его личности, но и правильной идентификации со своим полом. Дети, и особенно мальчики, во всем стремятся подражать отцу, повторяют его привычки, манеру говорить, стиль общения, накапливая, таким образом, собственный опыт поведения и отношения к окружающему миру. Ю. В. Борисенко говорит, что жесткие, авторитарные родители, которые пытаются «сформировать из сына мужчину», чаще имеют слабых, несамостоятельных, легко управляемых сыновей. Демократические, но требовательны родители способствуют развитию ответственности и самостоятельности у сыновей [2].

В связи с массовой безотцовщиной исследователи говорят о «кризисе отцовства». И. С. Кон по этому поводу пишет: «Кризис отцовства можно рассматривать и как аспект кризиса семьи и как аспект кризиса маскулинности. Институт отцовства и практики, реализующие его, - необходимые элементы гендерного порядка, соотношение мужских и женских ролей. Отцовство – одна из главных мужских идентичностей» [6]. Если у ребенка не удовлетворяется потребность общения с отцом/матерью собственного пола, то происходит идентификация с родителем противоположного пола. Это может быть одной из причин создания однополых браков. Поэтому, одна из главных задач воспитания детей – это готовить их к будущей роли отца и матери, начиная уже с дошкольного возраста своим собственным примером, что возможно лишь при наличии полной семьи.

Нервная система мальчиков более уязвима, они больше страдают от нестабильности семьи, травмирующей обстановки. Поэтому для мальчиков особенно опасна изоляция родителей от воспитания. Если мальчик не находит в отце эталона мужского поведения и при этом зависит от сильной и энергичной матери, у него может возникнуть трудности по определению своего пола. У девочки же развиваются преимущественно маскулинные черты характера: агрессивность, стремление руководить другими, чрезмерная активность. Р. В. Овчарова отмечает, что с точки зрения психоанализа ослабление отцовской власти в семье – крупнейшая социальная катастрофа, поскольку

вместе с отцовством оказались подорваны все внешние и внутренние структуры власти, дисциплина, самообладание и стремление к совершенству. «Общество без родителей» означает демаскулинизацию мужчин, социальную анархию, пассивную вседозволенность.

Значительную роль для развития гендерных представлений играет наличие братьев и сестер, которые влияют и на будущее отношение с супругом. Исследователями в области семейной психологии [2; 3, 8] было обнаружено тенденцию воспроизводить в своей семье место, которое человек занимал среди братьев и сестер. Например, старший брат, у которого была младшая сестра, создает устойчивый брачный союз с женщиной, у которой был старший брат. Худшие прогнозы заслуживает брак между супругами, которые были единственными детьми в семье. Отмечено, что в тех случаях, когда в родительской семье не было контактов с братьями и сестрами, взрослые мужчины и женщины будут пытаться найти в партнере черты отца или матери. Наибольшие трудности могут возникать у родителей, которые были единственными детьми в семье. Они не получили образец поведения для подражания и должны переносить на детей способы поведения своих родителей по отношению друг к другу.

В исследовании И. С. Кона [6] установлено, что мальчики у которых были младшие братья или сестры, имели более высокий уровень самоуважения. Исследователь указывает, что малодетность семьи сегодня нужно заполнять разновозрастными контактами. Например, очень полезным может быть сотрудничество детей-подростков с дошкольниками или младшими школьниками. Это может способствовать развитию у подростков эмоциональности, эмпатии, ответственности за других.

Процесс формирования гендерной идентичности осуществляется не только в семье, но и во время гендерной идентификации со сверстниками. При взаимодействии со сверстниками дети могут реализовать, несколько скорректировать полученные в семье гендерные стереотипы.

В научной литературе вопросу влияния группы сверстников на гендерную социализацию ребенка уделяется значительно меньше внимания по сравнению с влиянием родителей, братьев/сестер. Выявлено, что уже на третьем году жизни сверстники поощряют или осуждают типичное или нетипичное для данного пола поведение друг друга. К тому же мальчики делают это активнее – неподходящее гендерной роли поведение особенно сильно вредит их популярности.

Фемининных мальчиков не принимают маскулинные мальчики, зато их охотно принимают девочки, а маскулинных девочек легче принимают мальчики, чем девочки. Однако есть одно важное отличие: хотя девочки предпочитают дружить с фемининными сверстниками, их отношение к маскулиным девочкам остается положительным, тогда как мальчики резко негативно оценивают фемининных ровесников [1, 4, 5].

Развитие гендерных представлений дошкольников происходит в условиях дошкольного образовательного учреждения, при не только общении со

сверстниками, но и с воспитателями и психологами. Организация жизни и деятельности детей, обеспечивающих усвоение поло-ролевого опыта, воспитания половой культуры мальчиков и девочек требует от воспитателей широкой осведомленности в сфере полового воспитания детей, умение наладить контакт с родителями. Например, вместе с психологом воспитатели могут проводить как индивидуальные, так и групповые беседы, во время которых можно разъяснять детям необходимые мужские и женские черты для той или иной профессии. Эффективными могут быть и представления, кукольные театры при участии детей и воспитателей, чтение сказок с их последующим разъяснением.

Выводы и дальнейшие перспективы исследований. Итак, мы выяснили, что в последние годы появилась тенденция смещения ролей в семье в сторону лидерства женщины, выполнения мужчинами своей роли лишь формально, что значительно влияет на развитие гендерных представлений детей дошкольного возраста в условиях семьи. Также мы рассмотрели основные институты социализации благодаря которым усваиваются наиболее распространенные гендерные представления дошкольников. Перспективы дальнейших исследований в данном направлении могут состоять в эмпирическом изучении и создании психолого-педагогических программ, которые бы способствовали развитию реалистичных гендерных представлений у детей дошкольного возраста в условиях семьи и дошкольных учебных заведений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Берн Ш.* Гендерная психология / Шон Берн. – М.: Прайм-Еврознак, 2004. – 320 с.
2. *Борисенко Ю.В.* Специфика формирования отцовства как психологического феномена / Ю.В. Борисенко, К.Н. Белогай // Сиб. психол. журн. – 2007. – № 26. – С. 102-107.
3. *Дружинин В. Н.* Психология семьи / Владимир Николаевич Дружинин. – СПб.: Питер, 2005. – 176с.
4. *Ильин Е. П.* Дифференциальная психология мужчины и женщины / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 544с.
5. *Клецина И. С.* Гендерная социализация / Ирина Сергеевна Клецина. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 92 с.
6. *Кон И.С.* Отцовство как социокультурный институт / Игорь Семенович Кон // Педагогика. – 2005. № 9. – С. 3-16.
7. *Фромм Е.* Искусство любить / Ерих Фромм. – СПб.: Азбука, 2002. – 221с.
8. *Хамитов Н. В.* Одиночество женское и мужское: Опыт вживания в проблему / Назип Виленович Хамитов. – М.: ООО «Издательство АСТ»; Харьков: «Торсинг», 2004. – 444 с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Bern S. H.* Gendernaya psihologiya / SHon Bern. – M.: Prajm-Evroznak, 2004. – 320 s.
2. *Borisenko YU. V.* Specifika formirovaniya otcovstva kak psihologicheskogo fenomena / YU.V. Borisenko, K.N. Belogaj // Sib. psihol. zhurn. – 2007. – № 26. – S. 102-107.
3. *Druzhinin V. N.* Psihologiya sem'i / Vladimir Nikolaevich Druzhinin. – SPb.: Piter, 2005. – 176s.
4. *Il'in E. P.* Differencial'naya psihologiya muzhchiny i zhenshchiny / Evgenij Pavlovich Il'in. – SPb.: Piter, 2003. – 544s.

5. *Klecina I. S.* Gendernaya socializaciya / Irina Sergeevna Klecia. – SPb.: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 1998. – 92 s.
6. *Kon I. S.* Otcovstvo kak sociokul'turnyj institut / Igor' Semenovich Kon // *Pedagogika*. – 2005. № 9. – С. 3-16.
7. *Fromm E.* *Iskusstvo lyubit'* / Erih Fromm. – SPb.: Azbuka, 2002. – 221s.
8. *Hamitov N. V.* *Oдиночество женское и мужское: Опыт взхивания в проблему* / Назип Vilenovich Hamitov. – М.: ООО «Izdatel'stvo AST»; Хар'ков: «Torsing», 2004. – 444 s.

Tereshchenko M. V. The main problems of preschool children's modern gender perceptions development in the context of the main institutions of socialization. The article is devoted to the consideration of the main modern perceptions of masculinity and femininity; that at present the idea of masculinity and femininity has changed. The question of equality between a man and a woman is raised; that equality is often replaced by the concept of "sameness." The emphasis is placed on the fact that the most common gender perceptions are assimilated even in childhood due to the main institutions of socialization, among which the most important are: family and surroundings, preschool education institution, mass media, etc. Some features of these institutions that affect on the development of gender representations of preschoolers, are observed. Thanks to these institutions, a gender identity is formed. Gender identity is associated with the image of "Self", with the awareness of one's own individuality and the uniqueness of individual physical and psychological traits, that is, with the development of self-awareness. Already in 3-4 years age, children consider themselves to be male or female. For the development of positive and harmonious gender perceptions, the participation of both parents is very important. However, in connection with mass fatherlessness, researchers speak of a "crisis of fatherhood". An important role for the development of gender perceptions is played by the presence of brothers and sisters, the experience of communicating with peers, with teachers of preschool institutions. The article ends with conclusions and a description of the prospects for further research.

Keywords: gender representation, gender stereotypes, masculinity, femininity, identification, gender Identity.

Отримано 05.12.2019

ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ ЯК ПРОЦЕС ПОБУДОВИ НОВОГО ОБРАЗУ

Третяк Т. М. Творче мислення як процес побудови нового образу. Формулюються визначення поняття творчості в широкому розумінні слова як творчості природи й у вузькому розумінні як творчість людини. Обґрунтовується, що творчість є насамперед інструментом духовності як здатності особистості розв'язувати актуальні задачі в системі координат простих норм моралі. Аналізується співвідношення понять «системність», «система», «системне мислення». Співставляються підходи до системного аналізу творчості, розроблені В. О. Моляко та Д. Б. Богоявленською. Формулюються завдання психології і завдання педагогіки стосовно когнітивного розвитку учня. Розглядається сутність проблеми інтелектуального виховання і розвитку старшокласника, зокрема, ряд характеристик типу репрезентації об'єктивної реальності. Подається аналіз творчого мислення як процесу розв'язування творчої задачі. Акцентується увага на розгляді структури процесу розв'язування творчої задачі: помічення суперечності, формулювання умови задачі, розробка задуму розв'язання, матеріалізація задуму; на ролі кожного з етапів у побудові конструкції нового образу, на важливості адекватної трансформації початкових (стартових) умов задачі в шукані її умов; на системоутворюючому впливі особистісного «забарвлення» процесу побудови нового образу в залежності від характеру та обсягу інформаційного потенціалу того, хто розв'язує задачу. Обґрунтовується роль впливу психологічної готовності старшокласника до розв'язування творчих задач у різних сферах діяльності на формування адекватної, позитивної Я- концепції (власного Я- образу). Зокрема, робиться акцент на можливій парадоксальності Я – концепції обдарованих старшокласників. Наголошується увага на дезорганізуючих аспектах інформаційних можливостей інтернет-простору у напрямку вектора девіантності. Встановлено типологію задач за рівнем їх творчості. Сформульовано основну психологічну передумову діяльності загальноосвітніх шкіл і позашкільних закладів освіти щодо розвитку творчого мислення учнів.

Ключові слова: творче мислення, задача, образ, стратегія, інформація, задум, інформаційна структура.

Третяк Т. Н. Творческое мышление как процесс построения нового образа. Формулируется определение понятия творчества в широком понимании слова как творчества природы и в узком понимании как творчества человека. Обосновывается, что творчество является прежде всего инструментом духовности как способности личности решать актуальные задачи в системе координат простых норм морали. Анализируется соотношение понятий «системность», «система», «системное мышление». Сопоставляются подходы к системному анализу творчества, разработанные В. А. Моляко и Д. Б. Богоявленской. Формулируются задачи психологии и задачи педагогики относительно когнитивного развития учащегося. Рассматривается сущность проблемы интеллектуального развития и воспитания старшеклассника, в частности, ряд характеристик типа репрезентации объективной реальности. Представляется анализ творческого мышления как процесса решения творческой задачи. Акцентируется внимание на рассмотрении структуры процесса решения творческой задачи: усмотрение противоречия, формулирование условия задачи, разработка замысла решения, материализация замысла; на роли каждого из этапов в построении конструкции нового образа, на важности адекватной трансформации начальных (стартовых) условий задачи в искомые ее условия; на системообразующем влиянии личностной «окраски» процесса построения нового образа в зависимости от характера и объема

інформаційного потенціала розв'язуючої задачі. Обґрунтовується роль впливу психологічної готовності старшокласника до розв'язання творчих задач у різних сферах діяльності на формування адекватної, позитивної Я – концепції (особистого Я – образу). В частині, робиться акцент на можливості парадоксальності Я – концепції одарених старшокласників. Звертається увага на дезорганізаційні аспекти інформаційних можливостей інтернет-простору в напрямку вектора девіантності. Встановлено типологію задач за рівнем їх творчості. Сформульовано основне психологічне умовою діяльності загальноосвітніх шкіл і зовнішніх закладів стосовно розвитку творчого мислення учнів.

Ключові слова: творче мислення, задача, образ, стратегія, інформація, задум, інформаційна структура.

Актуальність. В період старшого шкільного віку особливої актуальності набуває вирішення проблеми побудови учнем позитивної, адекватної Я – концепції, а отже, і власного Я – образу, на основі якого він формує свої стосунки з іншими людьми, взагалі свою діяльність у соціумі. Рівень адекватності прийнятого людиною Я – образу виявляє прояв феномену її розуміння себе, свого місця в навколишньому світі, власної готовності до вирішення актуальних задач, тобто Я-концепція (інтегральний Я – образ) залежить від розвинутої її творчої думки.

Мета статті – на основі аналізу літературних джерел розглянути творче мислення як процес побудови нового образу.

Виклад основного матеріалу. Є поняття творчості в широкому розумінні цього слова і у вузькому. В широкому розумінні – це творчість природи. Так, Я. О. Пономарьов стверджував, що «в основу вихідного визначення творчості доцільно вкладати його найбільш широке розуміння. У такому випадку слід визнати, що творчість властива і неживій природі, і живій до виникнення людини, і людині, і суспільству. Творчість – необхідна умова розвитку матерії, утворення її нових форм, разом з виникненням яких змінюються і самі форми творчості. Творчість людини – лише одна із таких форм» [12, 43].

Творчість у вузькому розумінні – це творча діяльність людини. Творчою діяльністю прийнято вважати таку діяльність, результатом якої є продукт, що характеризується об'єктивною новизною і суспільно корисною значущістю. За визначенням А. Г. Спіркіна «творчість – це духовна діяльність, результатом якої є створення оригінальних цінностей, встановлення нових, раніше невідомих фактів, властивостей і закономірностей матеріального світу і духовної культури» [13, 193]. Брушлінський А. В. вважав, що духовність є важливою складовою психіки людини. При цьому він наголошував на тому, що духовне – «це не надпсихічне, а різні якості психічного як найважливішого атрибуту суб'єкта» [3, 601].

Зінченко В. П. наголошував, що свідомість «знаходиться не стільки в індивіді, скільки між індивідами. Звичайно ж, свідомість – це властивість індивіда, але не в меншій, якщо не в більшій мірі вона є властивість і характеристика між- і надіндивідних чи трансперсональних відносин» [4, 21]. Він називав духовністю «пошук, практичну діяльність, досвід, за допомогою яких суб'єкт здійснює в самому собі перетворення, необхідні для досягнення істи-

ни, для самовизначення. Точніше, духовність – духовно-практична діяльність щодо самотворення, самовизначення, духовного зростання людини» [5, 86].

На думку В. В. Знакова, духовність є системним феноменом. Її слід розглядати як трьохкомпонентне психічне утворення, виникнення якого має метаперсональні, діяльнісні і духовно-практичні основи. «Способи вирішення суперечностей, конфліктів, будучи мірою проявів активності, самореалізації, інтегративності конкретних властивостей особистості, визначають ті індивідуально-неповторні якості людини, в яких вона виражає себе саме як суб'єкт – діяльності, спілкування, споглядання, осягнення і т. ін. У такі моменти в її особистісних знаннях, індивідуальному досвіді саморозвитку з'являється дещо більше, ніж «приземлений» образ, модель зовнішніх подій: виникає їх внутрішній смисл – психологічна основа формування духовної сутності того, що стало предметом інтелектуальної і моральної рефлексії суб'єкта» [6, 30].

А отже, творчість насамперед є інструментом духовності як здатності особистості розв'язувати актуальні задачі в системі координат простих норм моралі – в цьому і полягає головна генералізуюча функція творчості, оскільки знаходження адекватного розв'язку задачі морального характеру може бути дуже складним і потребувати значних творчих зусиль, які передбачають не лише пошук більш чи менш віддаленого аналогу, а й використання комбінаторних дій високого рівня складності чи побудову задуму розв'язку на основі реконструювання (пошуку антипода).

Щодо поняття «системність» то в першому розумінні вона ототожнюється з об'єктивною властивістю дійсності, а отже, системність – об'єктивно-діалектична властивість всього суцього. Системність також розглядається і як знання про системи різної природи, набуті й заінтегровані людьми, що реалізуються як системний підхід.

Під терміном «система» розуміється певний порядок розташування частин у їх взаємозв'язку. На основі поняття «система» вибудовано методологічний підхід у науці розглядати досліджуваний об'єкт у взаємозв'язку з іншими об'єктами, а отже, і системний метод пізнання. А. М. Авер'янов так охарактеризував принцип системності. Грунтуючись на ідеях цілісності і відносної незалежності об'єктів, досліджуваний об'єкт як система визначається: елементним складом, структурою як формою взаємозв'язку елементів, функціями елементів і цілого, єдністю внутрішнього і зовнішнього середовища системи, законами розвитку системи і її складових.

На основі принципу системності реалізується системний підхід – загальнонауковий підхід до досліджуваних об'єктів, який спрямований на дослідження широкого спектру взаємозв'язків складного об'єкта і поєднання їх у єдиний образ – уявлення [1].

Системним прийнято вважати таке мислення, рівень розвитку якого дозволяє максимально ефективно: розглядати елементи навколишнього світу як системи у їх взаємозв'язку і розвитку; здійснювати структурно-функціональний аналіз сприйманої інформації, в т.ч. прихованих властивос-

тей об'єктів на всіх етапах процесу розв'язування задачі, знаходити прогностично необхідну інформацію для вирішення актуальної проблеми. Системна організація мисленнєвої діяльності проявляється в функціонуванні стратегій на кожному з етапів процесу розв'язування задачі. За визначенням В. О. Моляко стратегія є програмою дій (задачно і особистісно обумовлених), спрямованих на знаходження розв'язку задачі. В. О. Моляко розроблена система КАРУС, діагностичний і розвиваючий потенціал якої є загальноновизнаним як вітчизняними, так і зарубіжними науковцями [8].

Згідно із концепцією, розробленою Д. Б. Богоявленською, одиницею системного аналізу творчості слід вважати інтелектуальну активність – інтегральне утворення, властивість цілісної особистості, що відображає взаємодію інтелектуальних і мотиваційних компонентів системи в їх єдності. При цьому виокремлюються три рівні інтелектуальної активності: стимульно-продуктивний, емпіричний та креативний [2].

Якщо творче мислення розглядати як процес розв'язування творчої задачі, то слід мати на увазі, що найважливішим і найскладнішим етапом структури цього процесу є помічення суперечності, певної невідповідності в актуальній інформації, яка складає основу задачної ситуації. Ця нова похідна від сприйнятої інформації створює базу для формулювання умови задачі.

Формулювання умови задачі – це другий етап структури процесу розв'язування творчої задачі. Нерідко людина отримує вже готову умову задачі, треба тільки її розв'язати. Однак мисленнєвий процес, спрямований на розв'язування даної задачі, розпочинається з вивчення, розуміння її умови. При цьому стартові початкові умови задачі залежно від інформаційного потенціалу того, хто розв'язує задачу, трансформуються в шукані умови, набуваючи так би мовити ще й особистісного «забарвлення». Адекватність формулювання шуканих умов задачі визначається тим, наскільки повним є обсяг інформації, прогностично необхідної для її розв'язання, в т.ч. – інструментальних знань і умінь. Мотиваційна спрямованість особистості також здійснює значний вплив на вектор формулювання шуканих умов, задіюються особистісно значущі інформаційні структури – свого роду «домінанти», «резонатори», які і спрямовують мисленнєву діяльність на етапі формулювання умови задачі.

Наступний етап – розробка задуму розв'язування задачі. В процесі побудови шуканої конструкції реалізуються ті базові принципи, за якими створюється нове в природі. Наприклад, є дерева, листя яких дуже схоже за формою (скажімо, вишня і слива), а от листя дуба і клена вже важко назвати близькими аналогами, а хвоя сосни чи ялини – скоріше антипод, аніж дуже віддалений аналог. Тож у природі нове створюється на основі принципу аналогізування і принципу антипода (реконструювання). У природі нове будується також шляхом зміни параметрів, з'єднання і роз'єднання об'єктів, тобто має місце комбінування. Ці основні принципи складають також основу творчого інструментарію людини в процесі розробки задумів розв'язання задач стосовно різних сфер творчої діяльності.

При формуванні задуму актуалізуються знання з минулого досвіду людини, обирається інформація, яка найбільш відповідає вимогам задачі. Потім ці актуалізовані образи і поняття трансформуються з метою збільшення відповідності їх характеристик вимогам задачі. При цьому трансформація реалізується на основі аналогізування, комбінування, реконструювання.

Завершальний етап – матеріалізація задуму створеної конструкції. Залежно від сфери творчої діяльності задум може матеріалізуватись у кресленні, металі, картині, поезії чи прозі і т.ін. Зрозуміло, що етапи творчого процесу виділяються умовно, адже, в дійсності ці етапи можуть бути поєднані, здійснюватись паралельно, одночасно.

О. М. Матюшкін стверджував, що стосовно когнітивного розвитку дитини завдання педагогіки полягає у вивченні способів формування інтелектуальних дій і способів створення умов, що забезпечують ефективне засвоєння знань і розвиток творчого мислення. При цьому психологія досліджує мислення як процес знаходження невідомих, нових законів і способів дії в проблемних ситуаціях [7].

У старшому шкільному віці учень постає перед необхідністю розв'язання цілого спектру актуальних задач, пов'язаних із: засвоєнням нових знань в екстремальних умовах у процесі навчання в школі та на позакласних заняттях; вирішення творчих задач соціального змісту в процесі його спілкування з однолітками, педагогами, батьками та ін.; напрацювання якомога повнішого власного творчого інструментарію щодо успішної взаємодії із зовнішнім і внутрішнім світом; формування якомога адекватнішої індивідуальної картини світу, адже саме від цього залежить значною мірою те, наскільки старшокласник буде готовим до професійного самовизначення, наскільки впевнено і зважено зможе підійти до знаходження свого місця в дорослому житті, успішно адаптуватись у суспільній реальності.

Так, В. М. М'ясищев наголошував, що самосвідомість особистості виражається двома складовими: здатністю об'єктивно відображати реальність в актуальному, минулому і передбачати майбутнє, а також адекватною самооцінкою [10]. Зрозуміло, що основою адекватного функціонування цих складових є готовність особистості до розв'язування різного роду творчих задач у процесі взаємодії з реаліями зовнішнього світу та становлення власної саморефлексії. А отже, саме від рівня сформованості цієї стратегічної, базової готовності залежить успішність формування Я- концепції як внутрішньої сутності індивіда. Це твердження набуває особливої актуальності, коли мова йде про становлення Я – концепції старшокласника, що здійснюється у процесі соціальної взаємодії школяра в освітньому середовищі загальноосвітньої школи, позашкільного закладу освіти, функції якої полягають в утвердженні в самосвідомості учня, так би мовити, «своїх координат» у соціальному, інформаційному просторі: якими вони є насправді, якими вони мають бути для забезпечення успішного життя в соціумі; як сформувати свою готовність до досягнення «бажаних координат адекватності і успішності».

Слід зауважити, що Я – концепція саме обдарованих старшокласників може характеризуватись значною парадоксальністю. Так, в пошуках психолого-педагогічних засобів формування позитивної Я-концепції у обдарованих старшокласників І. П. Ордіна, досліджуючи психологічні особливості Я-концепції обдарованих старшокласників, встановила домінування в ній негативних когнітивних (несформованість особистісної рефлексії, саморефлексії), емоційно-оціночних (самозвинувачення, низький рівень упевненості в собі) та конативних (зовнішній локус контролю, несформованість вольової саморегуляції) показників, що гальмують процеси самоактуалізації [11].

Проблема інтелектуального розвитку старшокласника, на думку М. О. Холодної, полягає «не тільки в формуванні системи знань, умінь і навичок або розвитку теоретичного мислення, а насамперед у збагаченні індивідуального ментального (розумового) розвитку особистості, яке слугує психологічною основою її інтелектуального зростання» [14, 205]. Відповідно вона пропонує такі характеристики типу репрезентації об'єктивної реальності: широта розумового кругозору; гнучкість та багатоваріантність того, що відбувається; готовність до сприйняття незвичайної суперечливої інформації; уміння осмислювати реальність одночасно в термінах минулого (причин) і майбутнього (наслідків): орієнтація на виокремлення суттєвих, об'єктивно значущих аспектів; схильність мислити в категоріях імовірного в рамках ментальної категорії «якби» (на противагу ігнорування існування «неможливих» подій); здатність мисленнево бачити окреме явище в контексті його цілісних зв'язків з множиною інших явищ [14, 206]. А сама сутність проблеми інтелектуального виховання учня полягає в тому, що «кожен учень потребує створення умов, які сприяють його інтелектуальному зростанню за рахунок максимально можливого збагачення ментального досвіду» [14, 201].

До того ж за сучасних умов дуже актуальною стає проблема неоднозначності впливів інтернет-середовища на особистість. Адже інформаційні можливості інтернет-простору, не лише розширюють масштаб реалізації творчого потенціалу особистості, але й обумовлюють її самореалізацію в нерозривному зв'язку з Інтернетом і часом у напрямку вектора девіантності.

Слід зазначити, що в процесі взаємодії людини з Інтернет-середовищем здійснюється відповідний вплив на рівень системної організації так званого «будівельного матеріалу», з якого створюватимуться нові конструкції, нові розв'язки актуальних задач, а отже і на формування картини світу користувача Інтернету – на рівень її адекватності. Адже саме адекватність картини світу особистості обумовлює значною мірою її психологічну готовність до розв'язування творчих задач.

Розв'язування людиною задач у процесі взаємодії з навколишнім світом – це розв'язування задач в т.ч. і на вільне конструювання, тобто на довизначення вихідних умов задачі. А отже, процес мислення у даному випадку характеризується необхідністю домінування саме структурно-функціонального конструювання. Це забезпечить адекватність шуканих розв'язків, оскільки при структу-

рно-функціональному конструюванні обов'язково враховуються всі структурні і функціональні властивості взаємодіючих інформаційних структур.

Таким чином, можна говорити про необхідність функціонування стратегії адекватного структурно-функціонального аналізу сприйманої людиною інформації – основи такої важливої якості особистості, як відповідальність.

Тривала, неконтрольована взаємодія людини з Інтернет-середовищем може призвести до порушення функціонування цієї стратегії адекватного структурно-функціонального аналізу інформації, а отже і здатності до структурно-функціонального конструювання розв'язків різного роду творчих задач, а в підсумку – і до безвідповідальності у прийнятті рішень.

Висновки. Встановлено типологію задач за рівнем їх творчості. Перший тип характеризується тим, що людина самостійно: помічає інформаційну суперечність, формулює умову задачі, розробляє задум розв'язку, здійснює його матеріалізацію. Другий тип – людина самостійно формулює умову задачі, розробляє задум її розв'язку і здійснює його матеріалізацію. Третій тип – людина самостійно розробляє задум розв'язання задачі і здійснює його матеріалізацію. Четвертий тип – людина здійснює матеріалізацію задуму, розробленого іншими людьми.

Сформульовано основну психологічну передумову діяльності загальноосвітніх шкіл і позашкільних закладів освіти щодо розвитку творчого мислення учнів – навчально-виховна робота має ґрунтуватись на розв'язуванні учнями творчих задач першого, другого і третього типу під час уроків, виховних і позашкільних занять.

А, отже, методичні засоби дослідження проявів творчого мислення старшокласників за умов інформаційних ускладнень мають фіксувати показники співвідношення: 1) структурного, функціонального та структурно-функціонального характеру конструювання нового образу; аналогізування, комбінування, реконструювання в процесі побудови задуму розв'язання задачі; 2) системної організації базових інформаційних структур, що складають основу образно-понятійного потенціалу особистості та її творчого інструментарію.

Перспективи дослідження. В процесі подальшої роботи передбачається дослідження проявів творчого мислення старшокласників в ускладнених інформаційних умовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Аверьянов А. Н.* Системное познание мира. Методологические проблемы. М.: Политиздат, 1985. 263 с.
2. *Богоявленская Д. Б.* Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002. 320 с.
3. *Брушлинский А. В.* Избр. психол. труды. М.: ИП РАН, 2006.
4. *Зинченко В. П.* Миры сознания и структура сознания. *Вопросы психологии.* 1991. № 2. С.15-37.
5. *Зинченко В. П.* Деятельность. Знание. Духовность. *Высшее образование в России.* 2003. № 5. С.81-91.
6. *Знаков В. В.* Новые тенденции в исследовании психологии духовности. *Вопросы психологии.* 2018. №4. С.20-32.

7. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.
8. Моляко В. А. Творческая конструктология (пролегомены). К.: Освіта України, 2007. 388 с.
9. Моляко В. О. Футурологічна методологія Г. С. Костюка у дослідженнях розумової діяльності (I). *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. К.: Видавництво «Фенікс», 2019. Т XII. Психологія творчості. Вип. 25. С. 6-15.
10. Мясущев В. Н. Психология отношений. Избранные психологические труды. Москва, Воронеж, 1995. 356 с.
11. Ордина И. П. Формирование позитивной Я-концепции у одаренных старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2012. 193 с.
12. Пономарев Я. А. Психология творения. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1999. 480 с.
13. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание. М.: Политиздат, 1972.
14. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб., 2002. 264 с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Averianov A. N. Sistemnoe poznanie mira. Metodologicheskie problemy. M.: Politizdat, 1985. 263 s.
2. Bogoiavlenskaia D. B. Psikhologiiia tvorcheskikh sposobnostei. M.: Akademiia, 2002. 320 s.
3. Brushlinskii A. V. Izbr. psikhol.trudy. M.: IP RAN, 2006.
4. Zinchenko V. P. Miry soznaniia i struktura soznaniia. Voprosy psikhologii. 1991. № 2. S.15-37.
5. Zinchenko V. P. Deiatelnost. Znanie. Dukhovnost. Vyshee obrazovanie v Rossii. 2003. № 5. S.81-91.
6. Znakov V. V. Novye tendentcii v issledovanii psikhologii dukhovnosti. Voprosy psikhologii. 2018. №4. S.20-32.
7. Matiushkin A. M. Problemnye situatsii v myshlenii i obuchenii. M.: Pedagogika, 1972.
8. Moliako V. A. Tvorcheskaia konstruktologiiia (prolegomeny). K.: Osvida Ukrainy, 2007. 388 s.
9. Moliako V. O. Futurolohichna metodolohiia H. S. Kostiuka u doslidzhenniakh rozumovoi diialnosti (I) // Aktualni problemy psykhologhii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhologhii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. K.: Vydavnytstvo «Feniks», 2019. T KXII. Psykhologhiia tvorchosti. Vyp. 25. S. 6-15.
10. Miasyshchev V. N. Psikhologiiia otnoshenii. Izbrannye psikhologicheskie trudy. Moskva, Voronezh, 1995. 356 s.
11. Ordina I. P. Formirovanie pozitivnoi Ia-kontceptcii u odarennykh starsheklassnikov: dis. ... kand.psikhol.nauk. Ekaterinburg, 2012. 193 s.
12. Ponomarev Ia. A. Psikhologiiia tvoreniiia. M.: Izd-vo Moskovskogo psikhologo-sotcialnogo instituta; Voronezh: Izd-vo NPO «MODEK», 1999. 480 s.
13. Spirkin A. G. Soznanie i samosoznanie. M.: Politizdat, 1972.
14. Kholodnaia M. A. Psikhologiiia intellekta: paradoksy issledovaniia. SPb., 2002. 264 s.

Tretyak T. N. Creative thinking as a process of a new image construction.

The definition of the concept of creativity is formulated in a broad word sense as the creativity of nature and in a narrow sense as the creativity of a man. It is proved that creativity is primarily an instrument of spirituality as an individual's ability to solve actual problems in the coordinate system of simple moral norms. The correlation of the concepts of "systematic", "system", "systemic thinking" is analyzed. The approaches to a systematic analysis of creativity developed by V. A. Molyako and D. B. Epiphany are compared. The tasks of psychology and the tasks of pedagogy are formulated regarding the pupil's cognitive development. The essence of the

problem of intellectual development and education of a senior pupil, in particular, a number of characteristics such as the representation of objective reality, is examined. An analysis of creative thinking as a process of solving a creative problem is presented. Attention is focused on considering the structure of creative task solving process: discretion of the contradiction, formulation of the task conditions, development of the solution project, materialization of the project; on the role of each of the stages in new image constructing, on the importance of adequate transformation of the initial (starting) conditions of the problem into the desired conditions; on the backbone influence of personal "coloring" of a new image constructing process, depending on the nature and volume of the information potential of a person, that solves the problem. The role of the influence of senior pupil's psychological readiness to solve creative problems in various fields of activity on the formation of an adequate, positive self-concept (personal self-image) is substantiated. In particular, an emphasis is placed on the possibility of paradoxical self-concept of gifted senior pupils'. Attention is drawn to the disorganization aspects of the informational capabilities of the Internet space in the direction of the vector of deviance. A typology of tasks by the level of their creativity is established. The basic psychological condition of the activities of secondary schools and extracurricular institutions regarding the development of students' creative thinking is formulated.

Keywords: creative thinking, task, image, strategy, information, project, information structure.

Отримано 25.10.2019

УДК 925 : 159.928'456

Хунавцева Наталія Олександрівна

ПРОБЛЕМА РОЗВ'ЯЗАННЯ ТВОРЧИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ЗАДАЧ ПІДЛІТКАМИ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Хунавцева Н. О. Проблема розв'язання творчих літературних задач підлітками на уроках англійської мови. У статті описано зміст аргументативного дискурсу учнів на уроках англійської мови, продемонстровано шляхи його реалізації у процесі фасилітативної взаємодії. Використано психодіагностичний метод змістово-сміслового аналізу дискурсивного мислення І. Семенова з метою вивчення рівнів експлікації аргументативного дискурсу підлітками. Автором статті запропоновано систему, за допомогою якої можна обчислити значення компонента «монологічні висловлювання»; також діагностовано рівні сформованості компонентів, які визначають когнітивну структуру особистості: «літературний зміст», «комунікативна позиція» та «процес реального спілкування»; прораховано коефіцієнти, що характеризують компоненти мисленнєвої діяльності підлітків, такі як: інтегративний образ, модифіковані та контекстуальні образи. Показано, що ступінь розвитку аргументативного дискурсу школярів на першому етапі експерименту визначається за такими критеріями: відображення підлітками ситуації сприйняття проблеми як комунікативної; стабільність у реалізації власної комунікативної позиції; відображення специфіки літературної образності та творчості. Усі ці фактори були прийняті за психологічні у процесі фасилітативної взаємодії. За результатами експерименту авторкою статті зроблено такі висновки: 1) існує взаємозв'язок між предметним літературним середовищем підлітків та їх розумінням літературно-образного змісту роману, що впливає на становлення у їхній свідомості парадигми аргументативного дискурсу; 2) у підлітків виявляється тенденція до зниження інтересу щодо вивчення англійської літератури; 3) підлітки, як правило, не можуть критично оцінювати роман, робити власні висновки щодо розвитку подій та характеризувати головних героїв роману, висловлювати свою особисту точку

зору відповідно до цього роману загалом. Це свідчить про те, що учні не в змозі вести «внутрішній діалог» з текстом, тобто здатність до аргументативного дискурсу школярів не сформовано належним чином ні завдяки традиційній навчальній програмі з літератури, ні за допомогою спеціалізованого курсу вивчення англійської мови; 4) у процесі шкільної освіти шляхом впровадження засобів розширення літературного середовища у навчальний процес на уроках англійської мови (творчі задачі, які було нами запропоновано) змодельовано нові психолого-педагогічні умови розвитку аргументативного дискурсу підлітків.

Ключові слова: фасилітація, фасилітативна взаємодія, аргументативний дискурс, контекстуальні образи, монологічні висловлювання, внутрішній діалог, літературне середовище, комунікативна позиція.

Хупавцева Н.А. Проблема решения творческих литературных задач подростками на уроках английского языка. В статье описано содержание аргументативного дискурса учащихся на уроках английского языка, продемонстрированы пути его экспликации в процессе фасилитативного взаимодействия. Использован психодиагностический метод содержательно-смыслового анализа дискурсивного мышления И.Семёнова с целью изучения уровней экспликации аргументативного дискурса подростками. Автором статьи предложена система, с помощью которой можно вычислить значение компонента «монологические высказывания»; также продиагностированы уровни сформированности компонентов, которые определяют когнитивную структуру личности: «литературное содержание», «коммуникативная позиция» и «процесс реального общения»; определены коэффициенты, которые дают характеристику компонентам мыслительной деятельности подростков, а именно: интегративный образ, модифицированный и контекстуальный образы. Показано, что степень развития аргументативного дискурса школьников на первом этапе эксперимента определялась с помощью таких критериев: отражение подростками ситуации восприятия проблемы как коммуникативной; стабильность в реализации собственной коммуникативной позиции; отражение специфики литературной образности и творчества. Все эти факторы считались психологическими по своему содержанию в процессе фасилитативного взаимодействия. С учётом результатов эксперимента автором статьи сделаны следующие выводы: 1) существует взаимосвязь между предметной литературной средой подростков и их пониманием литературно-образного содержания романа, что, в свою очередь, в большой степени влияет на становление в их сознании парадигмы аргументативного дискурса; 2) у подростков чётко диагностируется тенденция к снижению интереса к изучению английской литературы; 3) подростки, как правило, не могут критически оценивать роман, делать собственные выводы относительно развития событий и давать характеристику главным героям романа, высказывать свою личную точку зрения в соответствии с этим романом в целом. Это свидетельствует о том, что ученики не в состоянии вести «внутренний диалог» с текстом, то есть способность к аргументативному дискурсу школьников не сформирована должным образом ни благодаря традиционной учебной программе по литературе, ни с помощью специализированного курса изучения английского языка; 4) в процессе школьного образования путём внедрения способом расширения литературной среды в учебный процесс на уроках английского языка (творческие задачи, которые были нами предложены) были смоделированы новые психолого-педагогические условия развития аргументативного дискурса подростков.

Ключевые слова: фасилитация, фасилитативное взаимодействие, аргументативный дискурс, контекстуальные образы, монологические высказывания, внутренний диалог, литературная среда, коммуникативная позиция.

Introduction. The problem of solving creative tasks by teens at the lessons of literature is also very actual problem of psychology according to organizing facilitative interactions of schoolchildren (we mean providing such forms of activity,

as a discussion, a conversation, a dispute; also we'll tell about imaginary communication with the text, with its characters, with the author of this text). In such a way the facilitative approach in psychology is very useful for the development of practical and applied psychology, because it allows us to explore the principles and mechanisms of facilitation interaction between people in different spheres of a real life and the activity and it helps to develop practical methods and strategies of psychological and psychotherapeutic impact and interaction.

The analysis of the latest scientific researches and publications. Theoretical and methodological analysis of the scientific literature shows that in psychology there were studied and empirically investigated some certain aspects of facilitation interaction. But so far there has been no comprehensive study of the problem of organization of facilitation interaction, and have not been analyzed methodological and practical features of it. At the same time, scientific researches of the features and patterns of facilitation interaction, which are outlined in pedagogical and age psychology, general and social psychology, psychotherapy and consulting, help to identify the most important problems of the facilitative approach in psychological science and practice.

The ideas of national genetic and ontological psychology of the person, developed by such psychologists as G.Ball and M.Burgin [1], L.Vygotskyi [5], L.Kalmykova [7], G.Kostyuk [10], S.Maksymenko [11], V.Molyako [12], N.Mykhalchuk [18], N.Chepeleva [14] play the fundamental methodological and heuristic importance for the development of ideas on the organization of facilitation interaction in psychology.

Theoretical analysis of the problem of facilitative interaction shows that the important condition for its organization and psychological researches in the whole play philosophical ideas concerning the dialogue and dialogical paradigm in educational process (M.Buber [4], M.Bakhtin [2], V.Bibler [3], G.Gadamer [6] and others). These researches reveal the existential ontological principles of the phenomenon of dialogue, show its fundamental features and methodological ways of regularities of dialogical interaction.

The study of scientific literature shows that in the studies of psychology of facilitative interaction, done by G.Kovalev [8], O.Korniaka [9], C.Rogers [20] it was presented the humanitarian-cultural and value-meaning content of facilitation interaction, there were detailed its paradigmatic possibilities, which had been revealed in the practice of psychology.

In the psychological literature [15; 19] it was showed that facilitative interaction developed logical thinking of pupils, especially the ability to think and to conclude. But even here facilitative interaction has some kind of danger when abusing it. It can develop a very harmful habit of a pupil of juggling his/her thoughts, paying more attention to the form, rather than to the content of thinking.

We totally agree with these authors [16] who think that facilitative interaction is a heuristic way of presenting a new material and it can have a good effect, when the teacher thinks about psychological characteristics of children. Effective facilitative interaction makes sense only when the pupils themselves, under the

leading role of teachers, draw conclusions. Therefore, it is required from the teacher to ask questions so that they stimulate the pupils' opinions and direct the discussion into the way of argumentative discourse [17]. So, describing the importance of our research, we can admit that the problem of facilitative interaction is the subject of our research.

So, **the aim** of our article is to describe the content of argumentative discourse of pupils at the lessons of the English language, to show the ways of its implementation in the process of facilitative interaction.

The **tasks** of our research are:

1. To use psycho-diagnostic method of content-semantic analysis (CSA) of discursive thinking by I.Semenov to study the levels of providing the argumentative discourse by teenagers.

2. To propose the system how to calculate the values of the component "monologue utterances"; components which identified the cognitive structure of a person: "literary content", "communicative position" and "a process of real communication"; coefficients that characterize the components of thinking activity of teens, such as: the integrative image, the modified and contextual images.

3. To make conclusions about effective facilitative interaction of teens at the English lessons.

The results of the research and their discussion. In order to study the degree of formation of argumentative discourse of adolescents, we propose to use various methods, traditional for psychological experimental researches (questionnaires, tests, creative activities of pupils, conversations, written interviews, observations). The basis for our research is the method of content-semantic analysis (CSA) of discursive thinking by I.Semenov [13].

The CSA method is used to reconstruct and to analyse thought processes in situations of solving small creative tasks. The last we mean as *psychological factor of effective facilitative interaction*. Within the framework of this tradition, the process of solving by a person a creative task is meant as solving a problematic, conflict situation. It is determined by the ambiguity of the conditions of the problem, which provokes the use of stereotyped means of solution that do not lead to the achievement of the result. At the same time, the problem arises in the process of meaningful transformation of the conditions of this problem, when the intellectual means of the individual, which are not enough for its solution, characterize the intellectual sphere of thinking. On the one hand, cognitive dissonance characterizes the personality aspect of facilitative interaction and shows itself as a special emotional state of a person, which arises when it is a collision of the latter with a problem, which it can not be solved with the help of existing means-stereotype. The person's experience of inadequacy in a problematic situation blocks his/her intellectual activity, so the result can not be achieved. On the other hand, the problem is the condition of providing active cognitive activity, and the conflict is the presence of contradictions.

In our experimental research 103 pupils of secondary school № 15 in the town of Rivne were participated. The experiment was organized from September

2018 to March 2019. Its goal was to establish the degree of the development of argumentative discourse of schoolchildren on the basis of patterns of manifestation of the interconnection of perceptual, contextual, integrative images, which were formed at different stages of comprehension of the content of the novel in the situation of internal discursive solving of creative tasks in conditions of a diverse English-speaking environment.

Experimental and control groups were formed by the method of randomization (103 pupils):

- experimental groups:
 - E1 (37 pupils) – 9-A form, school № 15.
 - E2 (27 pupils) – 9-B form, school № 15;
- control groups:
 - C1 (33 pupils) – 9-C form, school № 15.
 - C2 (36 pupils) – 9-D form, school № 15.

The statement of the relationship of argumentative discourse and the English-speaking environment, as well as the specifics of the latter, was established by us by comparing the data of two groups of pupils. One of them (experimental class E1 and control class C1) consisted of pupils studying English seven times a week, another (experimental class E2 and control class C2) – teenagers who had English lessons three times a week. So, the difference between programs acts as a variable value of the English-speaking environment.

The degree of the development of the argumentative discourse of schoolchildren at the first stage of experiment was determined by the following criteria: the reflection by adolescents of the situation of perception of the problem as a communicative one; a stability in the implementation of a communicative position; reflection of the specificity of literary imagery and creativity. All these factors we mean as psychological ones in the process of facilitative interaction.

The effectiveness of proposed system of facilitative interaction on the development of argumentative discourse of adolescents was determined on the basis of comparison of the initial and final stages of the experiment made by the method of content-semantic analysis of the solution of creative tasks by pupils at the lessons of the English language. Thus, the development of argumentative discourse was determined taking into account the values of the component “monologue statements”:

$$MV = \frac{1}{N} \sum_{i=1}^n mv_i \times 100,$$

where MV – the specific weight of the indicator “monological statements” in %;

mv_i ($i= 1, 2, \dots, n$) – the number of monological statements in the process of solving by i -pupil a creative task;

N – a total number of all pupils' statements when they are solving the problem. Similarly, the values of other coefficients that characterize the components of thinking activity were also counted.

The coefficient of the integrative image was calculated by the formula:

$$I = \frac{n_i}{N} \times 100\%$$

where n_i – number of pupils' sayings which include the integrative image; N – number of all statements in the pupils' stories.

The coefficients of modified (M) and contextual (C) images were calculated by analogy.

In their stories pupils provide the opportunity to analyze main three components identified in the cognitive structure of a person: “literary content”, “communicative position” and “a process of real communication”.

The component “literary content” contains the following levels: indeterminate level, subjective one, story-shaped level, emotional-personal one, a level of notation, general literary level, literary-historical one, general-cultural level. So, the specific weight of each level was calculated, that is the percentage ratio of the indicator of this level was counted by the sum of the indicators of all levels of this component (the indicator of each level includes the number of statements of each pupil in which this indicator finds its expression).

For example, the specific value of the indefinite level is determined by the formula:

$$V = \frac{R_{ind}}{R_{ind} + R_{obj} + R_{p-s} + R_e + R_n + R_l + R_{l-h} + R_{cul}} \times 100\%$$

where R_{HCB} – the number of pupils' statements in the process of solving the creative task in which the finding is of indefinite type;

where R_{ind} – the number of pupils' statements in the process of solving by them a creative task in which indefinite type of statement takes its place;

R_{obj} – the number of pupils' statements in the process of solving by them a creative task in which the objective type of expressions takes a main place;

R_{p-s} – the number of pupils' statements in the process of solving by them a creative task in which plot-shaped expressions were found;

R_e – the number of pupils' statements in the process of solving by them a creative task in which the emotional type of expressions took its main place;

R_n – the number of statements of schoolchildren in the process of solving by them a creative task in which the type of notation was found;

R_1 – the number of pupils’ statements in the process of solving by them a creative task in which a general literary type of expressions was found;

R_{l-h} – number of statements of schoolchildren in the process of solving by them a creative task in which the expressions of literary-historical type of statements took a place;

R_{cul} – the number of pupils’ statements in the process of solving by them a creative task in which a general cultural type of expressions was found.

By analogy with the formula has been written above, the value of each level of the component “literary content” was calculated (Table 1).

First of all we have to admit that on this stage of the experiment there was no difference between pupils of experimental and control groups. That’s why we were subdivided all schoolchildren into two groups. Group 1 includes teens from experimental forms, and group 2 – from control ones.

The data in Table 1 show that the values of all levels of the component “literary content” do not differ substantially in groups 1 and 2. Although the significant advantage of the level of notation for pupils in group 1 according to the results in group 2, taking into account their nature, indicates on the fact that teens provide the emotional attitude to a literary activity due to the perception of internal connections and providing the creative product on the basis of a ready-made content indicator, which manifests itself in the continuation of a literary task.

Table 1

The development of levels of the “literary content’s” parameter in groups of pupils 1, 2 (in %)

Levels of the “literary content’s” component	Average values of the levels of the “literary content’s” component	
	Group 1	Group 2
Indefinite	5	3
Objective	5	6
Plot-shaped	35	38
Emotional	27	31
Notation	21	9
General Literary	4	8
Literary and historical	3	5
General cultural	0	0

In general, adolescents are characterized by the awareness of the content of the novel (or a story from literature), due to the accumulation of representations and the expansion of the spectrum of spheres of a reality, where they arise different levels of literary content’s component. The main levels for pupils of both groups are the objective level, plot-shaped level, the level of notation, which leads to the whole understanding of the novel or a story (we mean understanding not only a context of it, but also a general sense of a fiction). Integrative processes that would be completed by a general understanding of the meaning of the novel (including

the comprehension of author's ideas at general literary, literary and historical, general cultural level) were not developed as in experimental, so in control groups.

We will analyze the data on the component "communicative position" (Table 2). The structure of this component contains the following positions: outside position, the position of inclusion, mediated position, the position of understanding, which, in turn, has such components, as the position of the author of fiction, the position of one of the characters of the novel, the position of the reader of the novel, the position of all characters of the novel. All solutions of each creative situation proposed by the pupils were analyzed according to the meaning of a communicative position. The specific weight of each position in the narratives of the teens was calculated according to a formula similar to the formula for calculating the specific weight of subcomponents of the literary content's component.

The results allow us to note the absence of significant differences in the substructures of a component "a communicative position" in both groups of pupils. Attention is drawn to the low quantitative results of pupils of group 1 and group 2 on such substructures of the parameter "a communicative position" as "the position of the characters of the novel", "the reader of the novel", "the position of one of the characters of the novel" and "the position of the author of the novel".

Table 2

**Specific weight of substructures of the component
"communicative position" in groups of pupils 1, 2 (in %)**

The substructures of the component "communicative position"	Specific weight of substructures of the component "communicative position" (average values in group)	
	Group 1	Group 2
Outside position	35	42
Position of inclusion	18	11
Position of being mediated	11	13
Position of understanding:	28	27
a) as the author of the novel	2	4
b) as one of the characters of the novel	26	23
Position of a reader	3	2
The position of all characters of the novel	7	5

This results suggest that pupils usually do not realize themselves as subjects of perception the novel and the subjects of understanding the content of it. Teens were not able to conduct an internal dialogue with the characters or the author of fiction. That's why teens do not realize and explicate their own experience, thoughts, caused by the process of reading the novel. In such a way we can predict a low level of the development of argumentative discourse of adolescents of both groups.

The pupil's focus on the process of communication was fixed by indicators of a communicative-cooperative sphere. On a quality of communication is empha-

sized the parameter of “a real communication” (Table 3). All these results were calculated with the help of the method of content-semantic analysis (CSA) of discursive thinking by I.Semenov [13].

In the process of communication of adolescents of the first and second groups at the English lessons it was clearly expressed the tendency to solve the task posed by a teacher jointly. These aspects of a component “a real communication”, as “collective decision-making” and “collective development” are more high in group 1. Pupils of group 2 were more likely to be discontented in the sphere of thoughts, so, the results of the component “individual output” are: 9,03 in group 2 and 4,56 in group 1. In group 2 there was a greater number of reasons of aggression in relations to partners of communication: 5,41 in group 2 and 1,18 in group 1.

In group 1 the integrative indicator of the development of the process of communication is better expressed: 2,14 in group 1 and 6,25 in group 2 (these results were calculated on the basis of the ratio of the sum of the indicators of individual and collective development to the sum of indicators of individual output and individual refusal of the decision).

According to the values of “collective decision-making” and “collective development” indicators, teens of group 1 also showed more better results. The Joint decisions done by teens in the process of solving a creative task allowed us to observe the process of understanding by pupils English novels from the emergence of initial representations to the display of certain meaningful moments. It is no coincidence that the most precise characteristics of a novel (for example, “satirical”, “tragic” ones) appear not at the beginning of the discussion, but in the process of solving the problem as a result of comprehension by pupils of various versions of the interpretation of the novel.

Table 3

The value of substructures of a component “real communication” of adolescents in groups 1, 2

Substructures of a component “a real communication”	Average values of component’s substructures (in balls)	
	Group 1	Group 2
Collective decision-making	8,05	6,03
Collective development	9,02	6,28
Individual development	5,36	5,04
Individual output	4,56	9,03
Collective agreement	8,11	5,51
Collective summary	9,13	7,82
Aggression	5,41	1,18
Individual disclaiming of the decision	2,14	6,25

Conclusions and further perspectives of providing our researches. So, according to the results of our experiment we can do the following conclusions:

1) there is a relationship between the nature of the subject literary environment of adolescents and their understanding the literary-figurative content of the novel, which influences the development of providing the paradigm of argumentative discourse by them;

2) adolescents manifest the tendency to decrease the interest in studying English literature, indicate a great decrease in the effectiveness of untraditional system of learning English, oriented on the development of primarily content of cognitive activity of teens (knowledge, skills, abilities), the system of influence on this age category of pupils;

3) adolescents, as a rule, can not critically evaluate a novel, make their own conclusions about the development of events and characterize the main characters of the novel, express their personal point of view according to this novel in general. This suggests that pupils are not able to conduct an "internal dialogue" with the text, that is, the argumentative discourse of schoolchildren does not develop properly due to either a regular curriculum or a specialized English language studying course;

4) in the process of school education, through the introduction of means of expanding the literary environment into the learning process at the English lessons (what are the creative tasks we proposed) we presented a model of new psychological and pedagogical conditions for the development of argumentative discourse of teens.

On the basis of these conclusions we can put the task of implementing the system of the development of argumentative discourse of schoolchildren in the experimental studying through conducting heuristic conversations, discussions, debates, according to the texts of contemporary English and American literature. We predicted that the system of pedagogical influences that would be used in the process of experimental studying should ensure the development of argumentative discourse of adolescents due to a change of their personal attitude to English literature in a whole.

The reliability of the differences according to a degree of the development of argumentative discourse of adolescents before and after the use of a system of experimental influences will be checked and described in our further publications.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балл Г. А., Бургин М.С. Анализ психологического воздействия и его педагогическое значение / Г.А. Балл, М.С. Бургин // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 56-66.
2. Бахтин М. М. Проблемы содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве / Михаил Михайлович Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. – Москва : Наука, 1975. – 502 с.
3. Библер В.С. Мышление как творчество: Введение в логику мысленного диалога / Владимир Соломонович Библер. – Москва : Политиздат, 1975. – 399 с.
4. Бубер М. Два образа веры / Мартин Бубер / [пер. с нем]. – Москва : Республика, 1995. – 464 с.
5. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии : Собр. соч. в 6-ти т. / Лев Семёнович Выготский. – Москва : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.
6. Гадамер Г.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Ханс-Георг Гадамер / [пер. с нем ; общ. ред. и вступ. статья Б.Н. Бессонова]. – Москва : Прогресс, 1988. – 700 с.

7. Калмикова Л.О. Основи мовленнєвої діяльності / Лариса Олександрівна Калмикова. – 2017. – Електронний ресурс. Режим доступу : <http://www.kspu.edu>.
8. Ковалёв А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалёв. – Ленинград : Издательство ЛГУ, 1963. – 254 с.
9. Корніяка О.М. Лабіринти розуміння: текст як об'єкт розуміння / Ольга Миколаївна Корніяка. – Київ : Знання, 1990. – 48 с.
10. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк. – Київ : Рад. школа, 1989. – 608 с.
11. Максименко С.Д. Генетическая психология: Методологическая рефлексия проблем развития в психологии : [монография] / Сергій Дмитрович Максименко. – Москва : „Рефл-бук”, Київ : „Ваклер”, 2000. – 320 с.
12. Моляко В.О. Психологічні проблеми конструктивної діяльності / Валентин Олександрович Моляко // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [за ред. С.Д. Максименка]. – Київ, 2002. – Т. 4, ч. 7. – С. 162-170.
13. Семёнов И.Н. Опыт деятельного подхода к экспериментальному исследованию мышления на материале решения творческих задач / И.Н. Семёнов. – Методологические проблемы исследования деятельности. – Москва : ЗПИИТЗ, 1976. – С. 148-188.
14. Чепелева Н.В. Розуміння і інтерпретація письмового повідомлення / Наталія Василівна Чепелева // Матеріали Четвертих Костюківських читань. – Київ : Ін-т психології імені Г.С. Костюка АПН України, 1996. – Т. 2. – С. 290-298.
15. Glenn S.M. Nursery rhymes and early language acquaintance by mentally handicapped children / S.M. Glenn. – Exceptional children. – Vol. 51 (1). – 1983. – pp. 72-74.
16. Hoffman L. Cognitions for creative problem solving / L. Hoffman // Journal of Experimental Psychology. – Vol. 52. № 2. – 1961. – pp. 83-89.
17. Lakin M. Interpersonal encounter. Theory and practice in sensitivity training / M.Lakin. – New-York : Penguin Books, 1972. – 302 p.
18. Mykhalchuk N. Intercultural communication and culturally-oriented teaching of students a foreign language in high school / N. Mykhalchuk // Особистість в екстремальних умовах. Матеріали 6 Всеукр. Наук.-практичної конф. з міжнародною участю. 7–8 листопада 2013р. – Ч. 1. – Львів, 2013. – С. 41-44.
19. Mykhalchuk N.O., Ivashkevych E.Z. Crosscultural communication as a way to develop intercultural competence / N.O. Mykhalchuk, E.Z. Ivashkevych // Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін : Зб. наук. пр. – Рівне : РДГУ, 2015. – С. 3-8.
20. Rogers C.R. Freedom to learn for the 80's / Carl R. Rogers. – New-York : Columbus, 1983. – 122 p.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Ball, G.A., Burgin, M.S. (1994). Analiz psixologicheskogo vozdejstviya i ego pedagogicheskoe znachenie [The analysis of psychological impact and its pedagogical significance]. *Voprosy psixologii [Issues on Psychology]*. № 4. pp. 56-66. [in Russian].
2. Bakhtin, M.M. (1975). Problemy soderzhaniya, materiala i formy v slovesnom xudozhestvennom tvorchestve [Problems of content, material and form in Art]. *Voprosy literatury i e'stetiki [Questions of Literature and Aesthetics]*. Moscow : Science. 502 p. [in Russian].
3. Bibler, V.S. (1975). Myshlenie kak tvorchestvo: Vvedenie v logiku myslennogo dialoga [Thinking as Creativity: An Introduction to the Logic of Mental Dialogue]. Moscow : Political Publishing House. 399 p. [in Russian].
4. Buber, M. (1995). Dva obraza very [Two images of faith]. Translated from German. Moscow : Republic. 464 p. [in Russian].
5. Vygotskiy, L.S. (1982). Problemy obshhej psixologii [Problems of General Psychology]. Collected issues in 6 volumes. Moscow : Pedagogy. Vol. 2. 504 p. [in Russian].
6. Gadamer, G.-G. (1988). Istina i metod: Osnovy filosofskoj germeneyvtiki [Truth and Method: Fundamentals of Philosophical Hermeneutics]. Translated from

- German. General edition and introductory article written by B.N.Bessonova. Moscow : Progress. 700 p. [in Russian].
7. Kalmykova, L.O. (2017). *Osnovy movlennievoi diialnosti* [Basics of speech activity]. URL : <http://www.kspu.edu> [in Ukrainian].
 8. Kovalev, A.G. (1963). *Psixologiya lichnosti* [Psychology of the Person]. Leningrad : Leningrad State University Publishing House. 254 p. [in Russian].
 9. Korniyaka, O.M. (1990). *Labirynty rozuminnia: tekst yak ob'ekt rozuminnia* [Maze of understanding: text as an object of understanding]. Kyiv : Knowledge. 48 p. [in Ukrainian].
 10. Kostyuk, G.S. (1989). *Navchalno-vykhovnyi protses i psikhichni rozvytok osobystosti* [Educational process and mental development of the person]. Kyiv : Soviet School. 608 p. [in Ukrainian].
 11. Maksymenko, S.D. (2000). *Geneticheskaya psixologiya: Metodologicheskaya refleksiya problem razvitiya v psixologii* [Genetic Psychology: Methodological reflection of problems of the development in Psychology]. Moscow : „Refl-book”, Kyiv : „Wackler”. 320 p. [in Russian].
 12. Molyako, V.O. (2002). *Psikhologichni problemy konstruktyvnoi diialnosti* [Psychological problems of constructive activity]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psikhologii : zb. nauk. prats In-tu psikhologii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy [Problems of General and Educational Psychology: Collection of Scientific Papers of the Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk, National Academy of Sciences of Ukraine]*. Ed. by S.D.Maksymenko. Kyiv. Vol. 4, P. 7. – pp. 162-170. [in Ukrainian].
 13. Semenov, I.N. (1976). *Opyt deyatel'nogo podxoda k e'ksperimental'nomu issledovaniyu myshleniya na materiale resheniya tvorcheskix zadach* [The experience of an active approach to the experimental study of thinking on the material of solving creative problems]. *Metodologicheskie problemy issledovaniya deyatel'nosti* [Methodological problems of research activities]. Moscow : ZPIITZ. pp. 148-188. [in Russian].
 14. Chepeleva, N.V. (1996). *Rozuminnia i interpretatsiia pysmovoho povidomlennia* [Understanding and interpreting the written message]. *Materialy Chetvertykh Kostiukivskykh chytan* [Materials of the Fourth Kostyuk Readings]. – Kyiv : Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk, National Academy of Sciences of Ukraine. Vol. 2. pp. 290-298. [in Ukrainian].
 15. Glenn, S.M. (1983). *Nursery rhymes and early language acquaintance by mentally handicapped children*. *Exceptional children*. Vol. 51 (1). pp. 72-74. [in English].
 16. Hoffman, L. (1961). *Cognitions for creative problem solving*. *Journal of Experimental Psychology*. Vol. 52. № 2. pp. 83-89. [in English].
 17. Lakin, M. (1972). *Interpersonal encounter. Theory and practice in sencitivity training*. New-York : Penguin Books. 302 p. [in English].
 18. Mykhalchuk, N. (2013). *Intercultural communication and culturally-oriented teaching of students a foreign language in high school*. *Osobystist v ekstremalnykh umovakh. Materialy 6 Vseukr. Nauk.-praktychnoi konf. Z mizhnarodnoiu uchastiu. 7–8 lystopada 2013r.* [Personality in extreme conditions. Materials of the 6th Ukrainian Scientific practical conference with international participation. November 7-8, 2013]. Vol. 1. Lviv. pp. 41-44. [in English].
 19. Mykhalchuk, N.O., Ivashkevych, E.Z. (2015). *Crosscultural communication as a way to develop intercultural competence*. *Aktualni problemy filolohii ta metodyky vykladannia humanitarnykh dystsyplin : Zb. nauk. pr.* [Topical Issues of Philology and Teaching Methods in the Humanities: Collection of articles]. Rivne : RDGU. pp. 3-8. [in English].
 20. Rogers, C.R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. New-York : Columbus. 122 p. [in English].

Hupavtseva N. O. **The problem of solving creative literary tasks by teens at the English language lessons.** In this article it was described the content of argumentative discourse of pupils at the lessons of the English language, to show the ways of its implementation in the

process of facilitative interaction. In such a way it was used psycho-diagnostic method of content-semantic analysis of discursive thinking by I.Semenov to study the levels of providing the argumentative discourse by teenagers. The author of the article proposed the system how to calculate the values of the component "monologue utterances"; components which identified the cognitive structure of a person: "literary content", "communicative position" and "a process of real communication"; coefficients that characterize the components of thinking activity of teens, such as: the integrative image, the modified and contextual images. It was shown that the degree of the development of the argumentative discourse of schoolchildren at the first stage of experiment had been determined by the following criteria: the reflection by adolescents of the situation of perception of the problem as a communicative one; a stability in the implementation of a communicative position; reflection of the specificity of literary imagery and creativity. All these factors were meant as psychological ones in the process of facilitative interaction. According to the results of the experiment the author of the article did the following conclusions: 1) there is a relationship between the nature of the subject literary environment of adolescents and their understanding the literary-figurative content of the novel, which influences the development of providing the paradigm of argumentative discourse by them; 2) adolescents manifest the tendency to decrease the interest in studying English literature; 3) teens, as a rule, can not critically evaluate a novel, make their own conclusions about the development of events and characterize the main characters of the novel, express their personal point of view according to this novel in general. This suggests that pupils are not able to conduct an "internal dialogue" with the text, that is, the argumentative discourse of schoolchildren does not develop properly due to either a regular curriculum or a specialized English language studying course; 4) in the process of school education, through the introduction of means of expanding the literary environment into the learning process at the English lessons (what are the creative tasks we proposed) we presented a model of new psychological and pedagogical conditions for the development of argumentative discourse of teens.

Keywords: facilitation, facilitative interaction, argumentative discourse, contextual images, monologue utterances, internal dialogue, literary environment, communicative position.

Отримано 18.11.2019

УДК: 159.92

Яворська-Ветрова Ірина Вікторівна

СИСТЕМА СТАВЛЕНЬ ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

Яворська-Ветрова І. В. Система ставлень особистості: теоретико-методологічні аспекти. Стаття присвячена аналізу поняття «система ставлень особистості» у наукових психологічних розвідках. Розкрито підхід В. М. Мясіщева до змісту й сутності ставлень, який визначав психологічні ставлення як «цілісну систему індивідуальних, вибіркових, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності». Окреслено види ставлень (потреби, мотиви, емоційні ставлення, інтереси, оцінки, переконання й спрямованість як домінуюче ставлення, що визначає життєвий шлях особистості), а також регулюючу функцію ставлень у досягненні ефективності й успішності діяльності. Викладено погляди Н. І. Сарджвеладзе на розуміння структури особистості і її динамічних тенденцій у системі ставлень особистості. Саме ставлення як «конститууючий фактор особистості» дозволяють розглядати взаємодію особистості і соціального середовища як

цілісну систему «особистість – соціум». Розглянуто особливу підструктуру ставлень особистості – самоставлення, його структуру, зміст, функції, часовий вимір.

Ключові слова: ставлення, система ставлень, особистість, суб'єкт, самоставлення, види ставлення, типи ставлення.

Яворская-Ветрова И. В. Система отношений личности: теоретико-методологические аспекты. Стаття посвящена аналізу поняття «система отношений личности» в научних психологічних изысканиях. Раскрыт подход В.Н. Мясичева к содержанию и сущности отношений, который определял психологические отношения как «целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности». Очерчены виды отношений (потребности, мотивы, эмоциональные отношения, интересы, оценки, убеждения и направленность как доминирующее отношение, определяющее жизненный путь личности), а также регулирующая функция отношений в достижении эффективности и успешности деятельности. Изложены взгляды Н.И. Сарджвеладзе на понимание структуры личности и ее динамических тенденция в системе отношений личности. Именно отношения как «конституирующий фактор личности» позволяют рассматривать взаимодействие личности и социальной среды как целостную систему «личность – социум». Рассмотрена особенная подструктура отношений личности – самоотношение, его структура, содержание, функции, временное измерение.

Ключевые слова: отношения, система отношений, личность, субъект, самоотношение, виды отношений, типы отношений.

Постановка проблеми. Дослідження у сфері психологічного благополуччя загалом і психології ставлень зокрема є сьогодні одними із напрямів, що розвиваються найбільш інтенсивно. Як одна з площин сутності особистості, її «усталена визначеність» ставлення увиразнюють ідеї відносин організма до середовища (В.М. Бехтерев), суб'єктно-об'єктного зв'язку особистості з середовищем (А.Ф. Лазурський). Саме через «соціальність» людини, «представленість “інших” у собі» стверджується, що «система ставлень виявляється орієнтувальним чинником, сукупністю внутрішніх опор, завдяки якій людина ієрархізує та маркує дійсність» [5, с. 107]. Наголошуючи, що для психологічних ставлень характерним є поєднання стабільності, стійкості й водночас пластичності, мінливості, дослідники ставлять питання про розгляд ставлень як самостійного класу психічних явищ [8, с. 168]. Тому актуальним теоретичним завданням видається виклад уявлень про зміст концепту «система ставлень особистості», його структуру, функції, види та місце у системі базових категорій психології у працях науковців другої половини минулого століття.

Завдання статті полягає у теоретико-методологічному аналізі проблеми ставлень особистості у наукових психологічних розвідках другої половини минулого століття.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи особистість як одиницю в системі суспільних відносин і як реального носія цих відносин, С.Л. Рубінштейн наголошував на «ставленнєвій» природі особистості: людина є особистістю тому, що вона «ставиться певним чином до оточення, свіdomo встановлює це своє ставлення так, що воно виявляється в усій її сутності» [9, с. 740]. Він розглядав людину як суб'єкта, як діяча, що реалізує власну активність не тільки у зовнішній, але і у внутрішній діяльності, включаючи

свідомість і самосвідомість. Категорія суб'єкта відносин і діяльності визначається вченим через сукупність ставлень. Він сформулював положення про єдність прояву і розвитку суб'єкта, про його діяльність як зміну об'єкта і одночасно власну зміну. За С.Л. Рубінштейном, суб'єкт і у своєму пізнанні, і у своїй дії, і у своєму ставленні до іншого суб'єкта долає його відокремленість, виявляє (пізнанням), перетворює (дією), посилює (своїм ставленням до нього) сутність іншої людини, сутність суб'єкта або об'єкта [1]. Тому для людини як суб'єкта і як особистості таке фундаментальне значення має свідомість не тільки як знання, але і як ставлення.

Концепт «ставлення особистості» був засадничо проаналізований у наукових розвідках В.М. Мясіщева [6; 7]. У своєму концептуальному підході він виходив з положення про те, що «найскладніші й найбільш динамічні ставлення людини до оточуючого світу виражаються у її психічній діяльності» [6, с. 209]. При цьому учений розглядає людину суб'єктом, діячем, який перетворює дійсність, наголошуючи на необхідності дослідження саме змістів, «змістових зв'язків» у свідомих ставленнях як найвищому рівні ставлень до оточуючої об'єктивної дійсності [6, с. 210].

В.М. Мясіщев дає таке визначення ставлень: «Психологічні ставлення людини в розвинутому вигляді є цілісною системою індивідуальних, вибіркових, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності. Ця система впливає з усієї історії розвитку людини, вона виражає її особистий досвід і внутрішньо визначає її дії, її переживання» [6, с. 210]. Учений привертає увагу до того, що у ставленнях будь-які предмет, особа чи обставина, як і дії людини, набувають певного смислу, який характеризує сутність предмета і не зводиться до сукупності властивостей чи зовнішніх ознак [6, с. 211]. Він вважає, що ставлення людини не є «продуктом якихось абстрактних історичних умов», це, насамперед, результат взаємодії людини з «абсолютно конкретним для неї оточуючим середовищем» і того, «наскільки це середовища дає простір для вияву і розвитку її індивідуальності» [4, с. 88], як в предметній діяльності, так і у взаємодії з іншими людьми.

Ґрунтуючись на діяльнісному підході, В.М. Мясіщев розглядає психічне життя людини як цілісність, висвітлюючи три основні моменти у характеристиці діяльності людини: «*процес* діяльності завжди розвивається на певному функціонально-динамічному фоні *стану* і за рівнем своєї активності визначається *ставленням* до об'єкта як до задачі або мети діяльності» [6, с. 212]. При цьому *властивості* особистості виявляються і в процесах, і в ставленнях, і в станах людини. Учений наголошує: «Властивості ставлень, станів і діяльності виступають як властивості особистості» (курсив наш. – І.Я.-В.) [6, с. 212].

Характер життєвих взаємодій суб'єкта породжує різноманітні «часткові ставлення, або сторони ставлення, або види його» [6, с. 212]. Однією з таких сторін ставлень виступають потреби, які В.М. Мясіщев визначає як «конативну тенденцію оволодіння» [6, с. 213] (те, чого прагнуть, домагаються). У процесі розвитку ставлень виокремлюється їх інша сторона – емоційні став-

лення, які в людини виявляються у прихильності, любові, симпатії, і їх протилежностях – неприязні, ворожості, антипатії. Учений зазначає, що саме емоційні ставлення називають зазвичай почуттями.

Як відносно самостійні види ставлень В.М. Мясіщев розглядає інтереси, оцінки і переконання. Посилаючись на численні дослідження, він зауважує, що інтерес до діяльності сприяє «яскравому емоційному ставленню», а формування інтересу пов'язане з «активним і успішним включенням в ... діяльність» [6, с. 215]. При цьому успішність й інтерес до діяльності нерозривно пов'язаний з її осмисленістю, тобто з тим, що об'єктивним смислом діяльності набуває для людини і суб'єктивного смислу. Учений показує, що формування особистості, зокрема моральне, ґрунтується не тільки на вимогах, а й на співставленні своїх дій і вчинків із зразками, з оцінкою як інших людей, так і власною, що сприяє формуванню оцінних ставлень. Своєю чергою, «система вимог у поєднанні зі знанням дійсності, особливо суспільної, формує переконання людини,.. які є не тільки уявленнями про те, якою є фактично існуюча дійсність, але й виражають уявлення про те, якою вона повинна бути» [6, с. 216-217]. На переконання вченого, «істинні ставлення» виявляються тільки в умовах вільної взаємодії, а переживання, що супроводжують процес взаємодії, «укріплюють, руйнують або реорганізують ставлення» [6, с. 216].

Окреслюючи нерозривний зв'язок ставлень і процесів сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, фантазії, волі, В.М. Мясіщев наголошує на регулюючій функції ставлень у досягненні ефективності й успішності діяльності. Розглядаючи проблему мотивації діяльності, вчений стверджує, що мотив «як підґрунтя дії, рішення або зусилля» є власне «вираженням *ставлення* до об'єкта дії, виступаючи суб'єктивно як бажання, прагнення, потреба, усвідомлення обов'язку, необхідності тощо» (курсив наш. – І.Я.-В.). При цьому роль таких мотивів, як усвідомлення обов'язку, відповідальності й переконання зростає з розвитком особистості й «інтелектуалізацією поведінки» [6, с. 219]. Саме вказані мотиви характерні для опосередкованого ставлення до діяльності, що визначається місцем очікуваного результату діяльності у системі цілей особистості. Аналіз здійснених досліджень дав підстави ученому вивести загальну закономірність: «функціональні можливості людини в будь-якому напрямку діяльності можуть бути визначені лише за наявності її активно-позитивного ставлення до завдання» [6, с. 220]. Тобто активне ставлення, усвідомлення необхідності є мобілізуючим чинником, джерелом вольового зусилля, що спонукає до виконання діяльності.

У працях В.М. Мясіщева і Б.Г. Ананьєва [2; 3; 7] розроблено положення про те, що у процесі особистісного розвитку ставлення перетворюються на риси характеру: «ставлення, набуваючи стійкості, вираженості, великої значущості, стають характерними для особистості» [6, с. 221], тобто стають рисами характеру, залишаючись при цьому ставленнями. Автори розглядають характер як єдність системи і способу ставлення. В.М. Мясіщев переконливо довів, що характер – це «стійка в кожній особистості система ставлень до різних сторін дійсності, яка виявляється в типових для особистості способах вираження цих

ставлень у щоденній поведінці» [4, с. 88-89]. Учений проаналізував різновиди формування людського характеру, його типологію і класифікацію.

Розкриваючи питання формування ставлень в індивідуальному розвитку людини, В.М. Мясіщев наголошує на його тісній взаємопов'язаності зі становленням самосвідомості. «Початковий період зростаючої вибірковості, що виявляється в різних областях і інтегрується, можна назвати *представленням*, тобто ще не сформованим свідомим ставленням при наявності явної вибірковості» (курсив автора. – *І.Я.-В.*) [6, с. 222]. Стати свідомим означає стати таким, що свідомо ставиться. У дошкільному дитинстві найбільш вираженими і вибірковими є ставлення дитини до батьків, інших дітей, вихователів, до ігор. Вони (ставлення) мобільні, легко змінюються під впливом емоційного стану й умов ситуації, виявляються у вчинках і практично злиті з вчинком і реакцією. У підлітків зі зміною соціальної ситуації розвитку, збагаченням досвіду та різноманіттям взаємин «на новий щабель піднімаються управління своїми діями і структура ставлень, яка визначається вимогами об'єктивної необхідності» [6, с. 223]. В юнацькому віці формуються принципи, принципові ставлення й поведінка, переконання та ідеали. При цьому «свідоме ставлення, виростаючи з минулого, орієнтується на перспективи майбутнього» [6, с. 225], ці «перспективні лінії» виступають головним важелем виховання й становлення зростаючої особистості.

В.М. Мясіщев, розглядаючи проблеми розвитку особистості й її ставлень у процесі шкільного навчання, зазначає, що поведінка учнів ґрунтується на ставленнях і є вираженням їх свідомого ставлення до вимог школи. А ставлення, своєю чергою, являють собою «ієрархічну систему, що об'єднує емоційні зв'язки зі школою (прихильність до неї), авторитет окремих педагогів і педагогів у цілому, усвідомлення обов'язковості виконання вимог школи, вправління у виконанні правил і вимог і, насамкінець, ставлення до учнів та їхньої поведінки» [6, с. 225-226]. Таким чином, розвиток ставлень залежить від взаємодії учня з іншими людьми (вчителями, учнями, батьками), з оточуючим середовищем і його вимогами та самим собою як суб'єктом діяльності й спілкування.

На підставі численних медико-психологічних і клінічних даних, ученим з'ясовано, що порушення ставлень може призвести до серйозних порушень всієї життєдіяльності людини. Зокрема, порушення ставлень є патогенними при неврозах, соматичних розладах. Він указує, що «індивідуалізм і егоцентризм, замкнутість і скритність, тенденційна, емоційна («кататимна») переробка вражень, недостатньо критичне ставлення до себе і самозамилування є не тільки джерелом психічної травматизації, а й причиною хворобливо-неадекватної патологічно односторонньої переробки життєвих труднощів» [6, с. 229]. В.М. Мясіщев наголошує на необхідності дослідження психології ставлень для збереження психічного й психологічного здоров'я особистості.

Досліджуючи проблему взаємодії особистості з соціальним середовищем та питання соціально-психологічного розуміння структури особистості і її динамічних тенденцій, Н.І. Сарджвеладзе розглядав особистість у системі

ставлень. Виходячи з постулату про те, що особистість формується у складних процесах «спільної діяльності й взаємного спілкування» і саме завдяки цьому «стає для себе самої самосвідомістю», учений вводить поняття «диспозиціонального ядра особистості». Цей концепт розуміється ним як «взаємозв'язок, з одного боку, структурних одиниць: а) соціального статусу, б) аттитюдів, в) самоставлення, і, з іншого боку, динамічних тенденцій, що характеризуються параметрами: а) модальності (адаптація – перетворення), б) джерела (бути – мати) і способу (ентропія – негентропія) активності» [10, с. 36-37]. У процесі взаємодії з середовищем ця відносно стійка система структурується й диференціюється, проходячи у своєму становленні ряд етапів, життєвих циклів. У часовому вимірі це становлення репрезентується свідомості у вигляді образів «Я актуального», «Я ретроспективного» і «Я проспективного». Н.І. Сарджвеладзе зауважує, що окремі «диспозиції особистості як віртуальні стани» конкретизуються в реальній поведінці через механізм установки. При цьому учений, ґрунтуючись на працях Д.Н. Узнадзе та його співробітників, розглядає установку як «цілісний стан суб'єкта», що є «модусом ставлення (саме ставлення і взаємодії) людини зі світом» [10, с. 13], наголошує на «ставленнєвій» природі цього феномену. (Зауважимо, принагідно, що і С.Л. Рубінштейн подавав визначення феномена установки як «зайнятої особистістю позиції, яка полягає у визначеному ставленні до цілей чи завдань, які стоять перед нею, і виражається у вибірковій мобілізованості й готовності до діяльності, спрямованій на їх здійснення» [9, с. 686]).

Саме ставлення як «конститууючий фактор особистості» дозволяють розглядати взаємодію особистості і соціального середовища як цілісну систему «особистість – соціум». Н.І. Сарджвеладзе солідаризується з думкою Г.С. Саллівена про специфічність «людського рівня життя», який вимагає взаємообміну із середовищем, що включає в себе культуру: «людині необхідні інтерперсональні ставлення, тобто міжособистісний обмін, бо сама культура є абстракцією міжлюдських взаємин» [Цит. за: 10, с. 44]. Зміни у міжособистісних ставленнях відбуваються тоді, коли змінюється особистість. Цю тезу підтримують і розвивають дослідження Ш.А. Надірашвілі, який вказував, що з трьох рівнів активності людини – індивідного, суб'єктного і особистісного, – саме на рівні особистості активність «спрямована на соціальні норми, очікування, інтерперсональні ставлення і, таким чином, особистісному рівню активності притаманна взаємодія з соціумом» [Цит. за: 10, с. 44].

У структурі установки особистості як суб'єкта діяльності Н. І. Сарджвеладзе виокремлює такі компоненти: пізнавальне, емоційне, дієве (поведінкове) ставлення. При цьому когнітивно-афективний блок, на переконання автора, найчастіше досліджується цілісно, визначаючись як оцінне ставлення, адже «психічний акт оцінки певних предметів чи подій не є ні чисто раціональним процесом,.. ні відірваним від інтелектуальної активності емоційним станом» [10, с. 46]. Щодо видів ставлення стосовно об'єкта учений окреслює «включеність у ставлення» (соціальний статус) як місце особистості у системі соціальних відносин, а також «ставлення до...», серед яких,

слідом за С. Л. Рубінштейном, В. Н. Мясіщевим, Е. В. Ільєнковим, класифікує ставлення до певних сторін дійсності: до інших людей та до речей, і ставлення до себе [10, с. 41-42], тобто соціальні установки (аттитюди). Таким чином, у концептуальній схемі Н.І. Сарджвеладзе, у системі «особистість – соціум» структурними одиницями особистості «(а) соціальний статус, (б) самоствавлення і (в) установка щодо зовнішнього світу» [10, с. 47]. Дієве ставлення, своєю чергою, виступає вираженням динамічних тенденцій особистості. Отже, на думку вченого, особистість є не тільки виразом свого місця в системі соціальних ставлень, тобто свого соціального статусу, а й вона сама певним чином ставиться до свого соціального оточення. Саме ці ставлення складають систему аттитюдів (установок) особистості.

Аналізуючи взаємодію об'єктів установок та модусів ставлень суб'єкта, Н.І. Сарджвеладзе виокремлює чотири типи ставлень особистості до людей і речей: суб'єкт-об'єктне ставлення до речей, суб'єкт-об'єктне ставлення до людей, суб'єкт-суб'єктне ставлення до речей, суб'єкт-суб'єктне ставлення до людей, а також характеризує їх когнітивні, емоційні й конативні компоненти. Учений наголошує, що тільки суб'єкт-суб'єктне ставлення до іншої людини можна назвати інтрасуб'єктним, персоналізованим. Для такого підходу характерним є «турбота про підвищення рівня персоналізованості іншої (людини) шляхом стимулювання у неї тенденції зростання, самостійності, самореалізації, саморозвитку», визнання її «індивідуальності, автономності і права на власний голос» [10, с. 83]. Досягнення аутентичності комунікації – з одного боку, зрозуміти партнера, проникнути у його внутрішній світ, побачити, яким він є насправді, з іншого боку, намагатися бути зрозумілим для партнера по спілкуванню, – є найважливішою умовою і водночас результатом суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії. На переконання ученого, філософське обґрунтування суб'єкт-суб'єктного підходу до іншої людини подано у феноменології Е. Гуссерля, а найбільш показовим втіленням цього підходу в практику є метод недирективної клієнт-центрованої психотерапії К. Роджерса.

Значну увагу Н.І. Сарджвеладзе присвятив розгляду особливої підструктури ставлень особистості – її ставленню до самої себе, самоствавленню, зокрема, його структурі, змісту, функціям, часовому виміру. Характеризуючи когнітивний компонент самоствавлення, він констатує, що процеси самовідображення (самосвідомості й самопізнання) з необхідністю включають в себе самооцінку, адже «шляхом процесів самопізнання особистість намагається зрозуміти не тільки те, хто вона є, але й якою вона є, не тільки те, що вона зробила, але й що і як вона може зробити» [10, с. 97]. Стосовно емоційного компонента самоствавлення, учений солідаризується з концептуальним баченням В.В. Століна про три емоційних осі самоствавлення: симпатія – антипатія, повага – неповага, близькість – віддаленість, які узагальнюються у почуття позитивного чи негативного ставлення особистості до себе [11]. Конативним компонентом самоствавлення виступають «внутрішні дії на свою адресу», а також готовність до таких дій (маніпулятивно-інструментальне або діалогове ставлення до себе, самовпевненість, самоприйняття, самозвинувачу-

чення, самоконтроль, самокорекція, очікуване ставлення від інших, самопрезентація іншим тощо). Н.І. Сарджвеладзе привертає увагу до того, що здійснення або готовність до дій стосовно себе залежить від способу ставлення до себе – як до об'єкта впливу чи як до суб'єкта діяльності. Причому спосіб ставлення до себе «внутрішньо диференціює не тільки... конативний компонент самоствавлення, а й пізнавальні та емоційні ставлення до себе» [10, с. 98].

Змістові характеристики ставлення до себе, на думку вченого, відображають біологічні, психологічні й соціальні структури активності особистості [10, с. 109-110]. Так, у біологічному вимірі це ставлення до своєї зовнішності й функціонально-фізіологічних властивостей; у психологічному – ставлення до своїх сенсомоторних, інтелектуальних, емоційних здібностей, вольових якостей, ставлення до себе як неповторної особистості, почуття самототожності; у соціальному вимірі – ставлення до свого соціального статусу, ставлення до себе як носія певних соціально-моральних норм і цінностей, ставлення до того, як інші люди ставляться до особистості, чого очікують від неї. Дослідник наголошує, що в усіх сферах ставлення до будь-яких своїх характеристик є інваріантним залежно від суб'єкт-об'єктного чи суб'єкт-суб'єктного способу ставлення до себе.

Н. І. Сарджвеладзе висвітлює поліфункціональність системи самоствавлень. Серед них: функція «дзеркала» (відображення себе); функція самовираження і самореалізації (стимулює активність особистості); функція збереження внутрішньої стабільності й континуальності «Я» (відображає тенденцію до «внутрішньої узгодженості й конгруентності», яка притаманна когнітивним уявленням про себе, емоційним реакціям стосовно своїх проявів і адресованим собі діям); функція саморегуляції і самоконтролю; функція психологічного захисту (спрацьовує при отриманні інформації, що загрожує уявленням про власне «Я», що склалися, при життєвих невдачах або різної інтенсивності психотравмах); функція інтракомунікації (маючи соціальну природу, особистість «для себе самої виступає в ролі соціуму, взаємодіючи з собою і «розігруючи» комунікаційні процеси на «сцені» внутрішнього життя») [10, с. 110-111].

Розглядаючи самоствавлення у часовому вимірі, Н. І. Сарджвеладзе зауважує, що «презентованість у часі й спрямованість на час конститується постійною трансценденцією свідомості та особистості», тобто «людина регулярно виходить за рамки теперішнього, прориваючи його межі в напрямку минулого і майбутнього» [10, с. 112]. Як вказувалось вище, учений виокремив три види «Я» по «темпоральній ознаці»: актуальне «Я» (я тут і тепер), ретроспективне «Я» (я в минулому), проспективне «Я» (я в майбутньому), погоджуючись з висновками досліджень про те, що минуле, теперішнє і майбутнє «Я» «не лежать на одній осі, а складають три незалежні виміри: у самосвідомості теперішнє не виводиться з минулого, а майбутнє не є екстраполяцією теперішнього» [10, с. 112]. Тобто актуальне «Я» не обов'язково дорівнює реальному або ідеальному «Я», ретроспективне «Я» не є просто формою біографічної пам'яті, а включає ще й певне ставлення до особистого ми-

нулого, перспективне «Я» не зводиться до потенційного чи бажаного «Я», це більш складне утворення, що включає самопроекування особистості. Н.І. Сарджвеладзе обґрунтовує, що «суб'єкт не тільки будує образ того, яким він є, яким він був і яким він буде, а й займає певну часову позицію, яка виступає своєрідною “точкою відліку” і в перспективі якої суб'єктом моделюється “горизонт часу” цих образів» [10, с. 112-113]. І саме врахування того, на який часовий період припадає загострена увага суб'єкта, і з якої часової позиції здійснюється самооцінка власних вчинків і особистісних рис, на переконання ученого, подає необхідну інформацію для розуміння внутрішнього світу особистості й корегування її неадекватних установок.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, можна констатувати, що психологічні ставлення людини визначаються як цілісна система індивідуальних, вибіркового, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності, що є результатом взаємодії людини з «абсолютно конкретним для неї оточуючим середовищем» і виступає інтегруючим центральним елементом структури особистості. У структурі ставлень виокремлюються емоційний, оцінний (пізнавальний, когнітивний) та конативний компоненти. Видами ставлень стосовно цілей виступають, за класифікацією В.М. Мясіщева, потреби, мотиви, емоційні ставлення, інтереси, оцінки, переконання й спрямованість як домінуюче ставлення, що визначає життєвий шлях особистості. Система ставлень включає такі види за спрямованістю, як: ставлення до речей і явищ зовнішнього світу (суб'єкт–об'єктні ставлення), ставлення до інших людей (суб'єкт–суб'єктні, міжособистісні ставлення), ставлення до себе (самоставлення). Вищим рівнем розвитку особистості є усвідомлені ставлення до оточуючої дійсності й самосвідомість як усвідомлене ставлення до себе. Саме ставлення як «конституюючий фактор особистості», на думку Н.І. Сарджвеладзе, дозволяють розглядати взаємодію особистості і соціального середовища як цілісну систему «особистість – соціум». Перспектива подальших досліджень полягає у поглибленні теоретичного аналізу та експериментальному вивченні особливостей системи ставлень особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. *Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна*. М.: Наука, 1989. 248 с.
2. Ананьев, Б.Г. *Человек как предмет познания*. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1968. 340 с.
3. Ананьев, Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания. *Избранные психологические труды*. Под ред. А.А. Бодалева. Т. II. М.: Педагогика, 1980. С. 103–127.
4. Бодалев А.А. Психология межличностных отношений (к 100-летию со дня рождения В.Н. Мясіщева). Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.voppsy.ru/issues/1993/932/932086.htm>
5. Кравченко О.П. Ставлення як критерій особистісного вибору. *Актуальні проблеми психології* : Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. Том 1 : Соціальна психологія. Організаційна психологія. Економічна психологія. Част. 18. К.: Міленіум, 2006. С. 105–109.

6. Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии. *Личность и неврозы*. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1960. С. 209–230.
7. Мясищев В.Н. *Психология отношений. Избранные психологические труды* / Под ред. Бодалева А.А. М.: Модэк МПСИ, 2004. 158 с.
8. Позняков В.П. Психологические отношения субъектов совместной жизнедеятельности. *Проблемы педагогики и психологии*. 2013. № 1. С. 167–174.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. Режим доступа: http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn=osnovu_obzhey_psc.pdf
10. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси: Мецниереба, 1989. 204 с.
11. Столин В.В. Психодиагностика самосознания. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Изд-во МГУ, 1987. С 245–289.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Abul'hanova-Slavskaja K. A., Brushlinskij A. V.* Filozofsko-psihologicheskaja koncepcija S.L. Rubinshtejna. M.: Nauka, 1989. 248 s.
2. *Anan'ev, B.G.* Chelovek kak predmet poznaniya. L.: Izd-vo Leningrad. un-ta, 1968. 340 s.
3. *Anan'ev, B.G.* K postanovke problemy razvitija detskogo samosoznaniya. *Izbrannye psihologicheskie trudy*. Pod red. A.A. Bodaleva. T. II. M.: Pedagogika, 1980. S. 103–127.
4. *Bodalev A. A.* Psihologiya mezhlichnostnyh otnoshenij (k 100-letiyu so dnya rozhdeniya V.N. Myasisheva). Elektronnij resurs. Rezhim dostupu: <http://www.voppsy.ru/issues/1993/932/932086.htm>
5. *Kravchenko O.P.* Stavlennja jak kryterij osobystisnogo vyboru. Aktual'ni problemy psihologii' : Zb. naukovyh prac' Instytutu psihologii' im. G.S. Kostjuka APN Ukrai'ny / Za red. Maksymenka S.D., Karamushky L.M. Tom 1 : Social'na psihologija. Organizacijna psihologija. Ekonomichna psihologija. Chast. 18. K.: Milenium, 2006. S. 105–109.
6. *Mjasishhev V.N.* Problema otnoshenij cheloveka i ee mesto v psihologii. *Lichnost' i nevrozy*. L.: Izdatel'stvo Leningradskogo universiteta, 1960. S. 209–230.
7. *Mjasishhev V.N.* Psihologija otnoshenij. *Izbrannye psihologicheskie trudy* / Pod red. Bodaleva A.A. M.: Modjek MPSI, 2004. 158 s.
8. *Poznjakov V.P.* Psihologicheskie otnoshenija sub#ektov sovmestnoj zhiznedejatel'nosti. *Problemy pedagogiki i psihologii*. 2013. № 1. S. 167–174.
9. *Rubinshtejn S.L.* Osnovy obshhej psihologii. SPb.: Piter, 2000. Rezhim dostupu: http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn=osnovu_obzhey_psc.pdf
10. *Sardzhveladze N.I.* Lichnost' i ee vzaimodejstvie s social'noj sredoj. Tbilisi: Mecniereba, 1989. 204 s.
11. *Stolin V.V.* Psihodiagnostika samosoznaniya. *Obshhaja psihodiagnostika* / Pod red. A.A. Bodaleva, V.V. Stolina. M.: Izd-vo MGU, 1987. S 245–289.

Yavorska-Vetrova I. V. An individual's system of attitudes: the theoretical and methodological aspects. The article analyses the concepts of “an individual's system of attitudes” presented at different scientific works. Thus, V.M. Mesyashchev defined psychological attitudes as “a person's holistic system of individual, selective, conscious relations with different sides of objective reality”. The types of attitudes (needs, motives, emotional attitudes, interests, appraisals, beliefs and an orientation as a dominant attitude that determines a person's life path) are outlined, as well as the regulating function of attitudes for efficient and successful activities. The article shows that, considering the attitude ontogeny at preschool and school childhood, V.M. Myasishchev emphasizes the close relations between formed attitudes and developed self-consciousness. The article draws attention to the role of attitudes in an individual's mental and psychological health preservation. The views of N.I. Sardzhveladze on a personality structure and its dynamic tendencies in an individual's attitude system are explored. Namely, an attitude as a “constituent factor of a personality” allows us to consider an

individual's interactions with his/her social environment as a holistic system of "a personality – society". According to N.I. Sardzhveladze's views, the structural units in the "personality – society" system are an individual's social status, self-attitude and attitudes towards the outside world; and his/her active attitudes are an expression of his/her dynamic tendencies. The article determines the following components in the structure of personal attitudes as an "attitude mode (a person's self-attitude and his/her interactions with the world)": cognitive, emotional, active (behavioural) attitudes. A special structure of personal attitudes - self-attitude, its structure, contents, functions, time dimension are considered. The article highlights the concept of "dispositional core of a personality", proposed by N.I. Sardzhveladze and understood by him as mutual relations of structural units (social status, attitudes, self-attitude) and dynamic tendencies, characterized by such parameters as their modality and an activity source and mode.

Keywords: attitude, attitude system, personality, self-attitude agent, types of attitudes.

Отримано 09.10.2019

УДК: 159.922+37.018.3

*Якимчук Борис Андрійович,
Лівандовська Інна Антонівна*

АФІЛІАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ МОТИВ ПРОЦЕСУ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ СІМЕЙНОГО ТИПУ

Якимчук Б. А., Лівандовська І. А. Афіліація як психологічний мотив процесу гендерної ідентифікації в умовах дитячого будинку сімейного типу. У статті розглядаються психологічні чинники та *сутність афіліації* як домінуючого мотиву *набуття гендерної ідентичності сиріт* в умовах дитячого будинку сімейного типу. Детально розглядається сутність поняття афіліації та її значення у засвоєнні соціального досвіду, та процесу гендерної ідентифікації у специфічних умовах виховного середовища. Проведено аналіз особливості процесу гендерної ідентифікації та рівнем афіліації в процесі життєдіяльності сиріт, та фактори, які впливають на *якісні характеристики виникнення чи відсутності задоволення потреб в афіліації сиріт*, які перебувають в дитячих будинках сімейного типу.

Ключові слова: афіліація, депривація, гендерна ідентифікація, сирітство, дитячий будинок сімейного типу, гендерна ідентичність.

Якимчук Б. А., Ливандовская И. А. Афилиация как психологический мотив процесса гендерной идентификации сирот в условиях детского дома семейного типа. В статье рассматриваются психологические факторы и ценность процесса аффилиации как доминирующего мотива обретения гендерной идентичности сирот в условиях детского дома семейного типа. Подробно рассматривается сущность понятия аффилиации и их значение в усвоении социального опыта и процесса гендерной идентификации в специфических условиях воспитательной среды. Проведен анализ особенностей процесса гендерной идентификации и уровнем аффилиации в процессе жизнедеятельности сирот, и факторы, которые воздействуют на качественные характеристики возникновения или отсутствия удовлетворения потребностей в аффилиации сирот, находящихся в детских домах семейного типа.

Ключевые слова: аффилиация, депривация, гендерная идентификация, сиротство, детский дом семейного типа, гендерная идентичность.

Вступ. Дитина, з'являючись на світ, не має ніяких навичок для забезпечення власного існування. Задля цього вона зазвичай активно контактує з оточуючими для досягнення тих чи інших цілей, перейняття знань, вмінь, навичок та засвоєння життєвого, соціального досвіду. Така активна готовність до взаємодії стає з'єднувальною ланкою між дитиною та оточуючим світом, а також дає можливість в подальшому ідентифікувати себе, соціалізуватись і реалізовувати себе як особистість у сучасному суспільстві. В нашій публікації ми зосереджуємо увагу на сутності процесу та значенні реалізації потреби в афіліації для сиріт, що перебувають у дитячому будинку сімейного типу, в контексті становлення гендерної ідентичності.

Вихідні передумови. Головна умова особистісного становлення - це взаємодія з навколишнім світом, вона і є основною умовою соціального і психологічного благополуччя особистості в суспільстві (Е. Еріксон, К. Хорні, В. Зінченко, Т. Скрипкіна, П. Шихірев та інші). У психологічній літературі термін афіліація походить від англ. affiliation (приєднувати, приєднуватися) і означає емоційний зв'язок людини з іншими людьми, що характеризується взаємним прийняттям і розташуванням; в ряді випадків термін вживається для позначення потреби у прийнятті, прагнення до взаємозв'язку. Питання афіліації в психології досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці (Л. С. Виготський, Б. Г. Ананьєв, О. М. Леонт'єв, Н. С. Каган, І. С. Кон, Г. Меррей, А. Д. Урсул, Г. С. Андрєєва, М. І. Лісіна, Б. Анрі, Ф. Бекон, Й. Азендорпф, Г. Еббінгауз, Дж. Дьюї, Х. Хеккаузен, А. Мехраб'ян, Г. Мюррей, та інші).

Психологічний словник трактує даний термін як прагнення людини бути в спільноті з іншими людьми. Таким чином у сучасній вітчизняній термінології поняття «афіліація», а також «потреба в афіліації», «прагнення до афіліації» нерідко означають одне і те ж, що демонструє недостатню точність та сутність даного терміну [6].

Формулювання цілей і постановка завдань статті. Визначаючи актуальність та недостатню розробленість проблеми, нами визначено **завдання** проаналізувати походження та основні дефініції терміну «афіліація» та визначити роль та специфіку афіліації як домінуючого мотиву в процесі гендерної ідентифікації сиріт, які виховується в дитячому будинку сімейного типу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вперше термін афіліація був введений в психологію відомим американським психологом Генрі Мюрреєм, який вважав основною для людини потребою в афіліації.

В романо-германських мовах слово "афіліація" етимологічно відноситься до латинських коренів ad-як + fillis-син, тобто буквально означає прийняття як сина, усиновлення.

Немовля з моменту народження вже взаємодіє з навколишнім середовищем, суспільством. Спочатку виникає спілкування з близьким колом людей, який поступово формує ставлення дитини до себе [2].

В процесі онтогенезу коло спілкування розширюється і вже на основі визнання іншими людьми формуються якісні характеристики самосвідомості й самооцінки. У психологічних науках даним терміном позначається явище,

коли будучи соціальною за своєю природою істотою («громадським твари-
нам» по Аристотелю), будь-який індивід спочатку потребує того, щоб бути
визнаним та прийнятим оточуючими, увійти в їх громаду, здобути їх прихиль-
ність, підтримку.

Основними чинниками афіліації визначено:

- 1) необхідність порівняти себе з іншими, позбавитись невпевненості;
- 2) необхідність отримати позитивну стимуляцію завдяки цікавому живо-
му спілкуванню;
- 3) потреба в отриманні схвалення, уваги;
- 4) потреба в емоційній підтримці.

Вивчаючи мотиви афіліації, вчені прийшли до висновку, що тут відіг-
рають роль три основних мотиви: соціальне порівняння, редукція тривоги і
пошуку інформації.

Американські дослідники, які протягом декількох років опитували ти-
сячі людей, прийшли до висновку, що близькі позитивні взаємини покращу-
ють здоров'я та соціальний успіх. Особливо активно вивчалась афіліація як
реакція на загрозу. Сутність цієї ситуації полягає в тому, що оточуючі, не в
останню чергу сім'я, близькі люди, можуть виступати джерелом фрустрації і
стресу для індивідів будь-якого віку. Психологічні дослідження, здавалося б,
готові підтвердити цей сумний висновок. Коли Петер Варр і Рой Пейн опиту-
вали репрезентативну вибірку дорослих англійців, що саме принесло їм вчора
найбільше емоційне напруження, слово "сім'я" було найчастішою відпо-
віддю. Тому потреба в афіліації не завжди реалізується в позитивному кон-
тексті прийняття та підтримки, а ще й в негативному прояві.

Незважаючи на те, що потреба в схваленні притаманна людині апріорі,
способи її вираження по-різному демонструється в залежності від специфіки
прийняття та взаємодії з батьками й однолітками в дитинстві, і залежать від
стилю виховання, соціальних установок. Набутий протягом життя досвід вза-
ємодії з іншими людьми веде до узагальнених очікувань процесу афіліації,
визначаючи в них джерело або заохочення, або покарання. Наявність тісних,
довірчих особистісних взаємин не лише викликає ситуацію прийняття, душе-
вне задоволення, але і в цілому підвищує життєздатність індивідів і груп. Як
писав Френсіс Бекон: «Вона подвоює радість, а горе зменшує вдвічі».

Ідентичність особистості, що формується в процесі ідентифікації, зок-
рема, гендерної передбачає здатність особистості до самоорганізації на
суб'єкт суб'єктному рівні, з внутрішніми особистісними смислами, засвоєн-
ням особистістю соціокультурних гендерно-обумовлених орієнтирів, які ма-
ють місце в конкретно означеному суспільстві. Гендерна ідентичність особи-
стості -це не лише самоопис, а й сукупність її характеристик, тобто орієнтує
на соціальну інтеграцію з груповими ідеалами і стандартами того соціуму, в
якому вона перебуває, і формує соціальну ситуацію процесу ідентифікації.

Поняття «соціальна ситуація розвитку» введене вітчизняним психоло-
гом Л. С. Виготським визначає саме «специфічне для кожного віку ставлення
між дитиною і соціальним середовищем».

Розбудова системи сімейного влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, є одним із пріоритетних напрямів соціальної політики сучасної України, адже щороку без батьківського піклування залишаються близько 8 тис. дітей в силу різних обставин. Тому пошук ефективних стратегій реалізації афіліативних потреб, в процесі яких буде відбуватись ефективна соціалізація та ідентифікація, зокрема гендерна, є важливим напрямком в роботі академічної та прикладної психології.

Прагнення до афіліації проявляється в реалізації наступних потреб:

- потреба, необхідність в періодичних розмовах;
- налагодження взаємин, контактів;
- бажання поділитися своїми переживаннями, проблемами.

Формування особистості дитини, яке відбувається в ситуації соціальної та психічної депривації, негативно впливає на розвиток емоційно-особистісної сфери, спілкування, самоприйняття і самооцінки дитини. Як наслідок, у дітей деформується ряд базових установок, зумовлених повноцінною соціалізацією, до якої долучають і категорію соціально-довірливих відносин з оточуючим світом [3].

Необхідність створення спеціально організованого середовища виникає там, де соціалізація не була успішною, і замість соціально й культурно прийнятних цінностей і форм поведінки індивідом були засвоєні асоціальні, що віддзеркалювалися на соціальному середовищі, чи взагалі були відсутні. Безумовно, це викликає негативну оцінку зі сторони соціуму і не дозволяє сироті ефективно адаптуватися до повноцінного життя. Тоді головне завдання соціалізації в умовах дитячого будинку сімейного типу – виховання та підготовка вихованці до самостійного забезпечення здатності особистості в майбутньому до життя в суспільстві.

Що стосується дітей-сиріт, порушення процесів саморегуляції, домінування пасивності в різних видах діяльності, недостатню здатність до співчуття, імпульсивність у поведінці, знижену (порівняно з однолітками, що зростають у сім'ї) емоційну регуляцію, емоційно-перцептивну взаємодію. Соціальна дезадаптованість, поведінкові відхилення пояснюються інтелектуальними дисфункціями, які є наслідком тривалої депривації, пережитої в ранньому віці. Перебіг особистісного розвитку відбувається в таких випадках у вигляді збідненого життєвого тону, мало структурованого й неадекватного адаптування до конвенційних норм моралі цивілізованого соціуму [3].

Основними рушійними силами тут мають виступати бажання компенсувати почуття недостатності та соціальний інтерес – прагнення співпрацювати з іншими людьми, для досягнення загальних цілей, але остаточно ця здатність формується у ході виховання, а в депривованому середовищі має деструктивні специфічні тенденції. Задовольнити потреби в афіліації, в іншому випадку бажання до взаємодії та активного спілкування буде знижено.

Слід зазначити, що формування потреби афіліації сиріт в контексті функціонування розвивального середовища в умовах дитячого будинку сімейного типу у вітчизняних дослідженнях донедавна залишалась поза увагою.

Наразі визначено основні соціально-психологічні деструкції у функціонуванні дитячих будинків сімейного типу, що унеможливають повноцінну реалізацію потреб афіліації.

Дитячий будинок сімейного типу - психологічно перевантажена форма сімейного влаштування з точки зору чисельності прийнятих на виховання. Дитина, яка пережила розлуку з рідними, має обтяжений анамнез життя в неблагополучній сім'ї, потребує життєво необхідну особисту увагу нових дорослих, які претендують на роль базових батьків-вихователів. В таких умовах надати таку увагу дорослих (а не старших дітей, «які їх замінюють») – без титанічних зусиль неможливо. Не дивно, що сироти жорстоко страждають, коли змушені порвати раніше установлені особистісно-інтимні соціальні відносини.

Особливо неприйнятною ситуація виникає тоді, коли разом із сиротами-вихованцями виховуються й рідні діти батьків-вихователів, в результаті чого, частіше всього вибудовується дискримінаційна по відношенню до сиріт ієрархія задоволення потреби у спілкуванні, увазі, підтримці.

Багаторічні спостереження показують, що часом осиротілих дітей з багатодітної сім'ї, як не парадоксально, краще б розділити, передавши на виховання в різні сім'ї із зобов'язанням підтримувати контакти між братиками-сестричками. Старшим дітям, які звалили на себе, поки мама зі співмешканцем вживала, непосильну і недитячу ношу замінити молодшим батьків, теж треба побути дітьми, повернути чи компенсувати втрачене дитинство.

Молодшим треба вийти з-під дисфункціональної опіки старших, щоб зуміти налагодити свої відносини з іншими оточуючими, адже і за межами сім'ї є життя й інші соціальні ролі.

Штучно створена багатодітність за рахунок виховання під одним дахом дітей з різних родин, з різними потребами, різним віком, нерідко суперечать один одному і визначаються як травмуючий психологічний фактор.

На кожному віковому етапі формування особистості дитини-сироти відбувається становлення тих чи інших якостей психіки, характерних саме цьому періоду. Відсутність спілкування з біологічною матір'ю; деформація родинних зв'язків; дефіцит любові, ласки, уваги; замкнутість кола спілкування; регламентація проведення часу з дитиною; несформоване «Я»; підвищене почуття тривоги, відчуття ворожості соціуму; закомплексованість; відсутність диференційованого підходу з боку батьків-вихователів чи формальне спілкування вихованця з батьками, або одним із них, що спотворює якість афіліації.

Для підлітка провідною діяльністю є спілкування з однолітками, тому для нього дуже важливе схвалення оточуючих. Він хоче подобатися, тому намагається домагатися успіхів у будь-якій діяльності, бере участь у всіляких, в тому числі і шкільних, заходах, паралельно розвиваючи навички спілкування. Підліток починає активно освоювати норми і правила, цілі і способи взаємодії, спілкування і поведінки в суспільстві, тому відмінною рисою даного вікового періоду є конформність - схильність дитини до засвоєння певних групових норм, звичок та цінностей, наслідуваність як спроба ідентифікації. Також підліток прагне реалізувати свою особистість, визначити свої можли-

вості і виробити вміння, навички спілкування. Так процес афіліації з однолітками стає діяльністю, в якій відбувається практичне освоєння моральних норм і цінностей. У ній формується самосвідомість як основне новоутворення психіки. Для нас більш важливо інше - відносини підлітка з ровесниками відрізняє довірчий характер, взаємозацікавленість. Вони високо цінують рівність, справедливість, відданість і чесність. Прагнення до побудови таких відносин передає суть поняття «потреба в афіліації».

Блокування цієї потреби в умовах соціального сирітства, або не реалізованої потреби в афіліації, перебуваючи в родині, викликає почуття самотності, відчуженості, породжує глибоку особистісну та соціальну фрустрацію в подальшому соціальному житті.

Найважливіша роль в підлітковий період в умовах дитячого будинку сімейного типу відводиться батькам-вихователям. Вкрай важливо підвищити рівень психологічної та педагогічної компетентності задля успішного створення умов задоволення процесу афіліації та супроводу дітей з особливими соціальними потребами. Необхідно максимально чуйно ставиться до власної дитини. Одночасно з цим потрібно послабити тотальний контроль, збільшити довіру, відповідальність за власні дії перед сім'єю та суспільством і надати своєму вихованцю трохи більше свободи. Неодмінна умова для успішної взаємодії поведінки будь-якого з батьків – це послідовність і терпіння. У цей складний період вкрай важливо приймати свою дитину такою, якою вона є, з усіма її недоліками. Потрібно розуміти: підліток потребує підтримки, а не критики і засудження. Важливо навчити підлітка правильно висловлювати свої почуття й емоції не тільки загальновідомою системою значень, але і деяких особистісних смислів. Одне і те ж слово, обставина може мати абсолютно різний сенс. Також необхідно сформулювати вміння поставити себе на місце співрозмовника, тобто ідентифікуватися з ним. Адже невміння і небажання підлітка проникати в систему особистісних смислів свого оточення може перешкодити завести близького за інтересами, духу, характеру [1].

Необхідно відзначити на якій основі, за твердженням Г. Мюррея, можна дізнатися про існування потреби в афіліації:

- 1) результат поведінки,
- 2) спосіб здійснення поведінки,
- 3) реакції на певний вид стимульних об'єктів,
- 4) вираженні емоції або почуття,
- 5) виразу задоволення або незадоволення при досягненні бажаного [5].

Дослідниками виокремлено сукупні ознаки кризи ідентичності в підлітковому періоді: нереалістичне або не критичне ставлення до власної поведінки, несприятлива оцінка шкільної ситуації аж до неприязні, тривога, нудьга, незадоволення потреби в спілкуванні, і як компенсація – соціальні мережі, інтернет ігри, незадоволеність життєвою ситуацією та ситуацією в ДБСТ.

Р. Мюррей склав орієнтовний список з двадцяти потреб і представив їх у роботі «Explorations in personality», де вказав супутні потребам емоції і дав приклади. З усього переліку нас цікавить конкретно потреба в афіліації - «ті-

сно контактувати і взаємодіяти з близькими (або тими, хто схожий на самого суб'єкта або любить його).

Відчуття задоволення від спілкування Х. Хекхаузен розуміє як потребу певного рівня соціальних взаємодій, що мають повсякденний і в той же час фундаментальний характер, суть яких є спілкування з різним ступенем знайомства, і підтримка таких відносин, які будуть задовольняти обидві сторони. Досягнення цього залежить і від ініціатора спілкування, і від його партнера.

І в зв'язку з цим, на думку Х. Хекхаузена, людина, що прагне до афіліації зобов'язана спочатку зробити кілька кроків:

1) показати своє бажання вступити в контакт;

2) запропонувати партнеру по афіліації взаємні відносини, де людина виступає не лише як хтось, хто задовольняє свої потреби, але і стає тим, хто в змозі задовольнити потреби партнера;

3) однією з умов успішної афіліації є схожість переживань партнерів, для яких зв'язок приносить задоволення, і які не будуть знецінювати іншого.

Шукаючи задоволення даної потреби людина може переслідувати таку мету як залучення уваги, підпорядкування її собі, отримання або надання допомоги, тобто задоволення інших своїх потреб в односторонньому порядку, не прагнучи дати віддачу партнеру [4].

Результати наукових досліджень презентують наступні ознаки процесу гендерної ідентифікації серед вихованців дитячих будинків сімейного типу

Якщо домінують очікування прийняття, то сирота буде прагнути встановлювати контакти з ровесниками та дорослими людьми, шукати в них товаришів, порадників, буде схильний довіряти їм і високо їх цінувати. Якщо ж домінують протилежні очікування, то депривований підліток скоріш за все стане уникати будь-яких контактів, ставитися до оточуючих з підозрою і низько їх оцінювати. Підліток-сирота, досвід якого носить змішаний характер і у якого, в силу цього, високі очікування як прийняття, так і відсторонення від можливості взаємодії, буде знаходитися в сфері міжособистісних відносин в стані практично постійного внутрішнього конфлікту та дисбалансу в соціальних контактах. А вихованець, у якого обидва види очікувань низькі, буде проявляти в ситуаціях міжособистісного спілкування байдужість і незацікавленість в реалізації потреби афіліації, замкнутість.

Для гармонійного психічного розвитку підлітку необхідно спілкування з ровесниками, яке є основним видом його діяльності в даному віці. У цей період діти, як ніколи, потребують близьких друзів, з якими можна розділити свої інтереси, поділитися найпотаємнішим і виплеснути емоції, розповісти все те, що підліток вважає неможливим довірити батькам, з-під чийої опіки він прагне вирватися. По мірі дорослішання контакт з друзями стає все більш тісним, при цьому дівчата-підлітки емоційно ближче один одному, ніж хлопці. Підліток рівняється на однолітків, і для цього є ряд життєво важливих причин. По-перше, підлітку вкрай необхідно затвердити свої можливості, задовольнити почуття власної гідності. По-друге, рівняючись на більш «дорос-

лого» друга – об'єкта ідентифікації, дитина прагне набути дорослі якості та засвоїти правила поведінки.

По-третє, підліток потребує друзів, бажаючи отримати визнання в сімейному, шкільному та інших значимих для нього колективах.

Необхідно акцентувати на вразливості власного сприйняття та демонстрації себе оточуючим.

Здебільшого для хлопців найбільш вразливим місцем є фізична форма і соціальний стан, а дівчата більше переймаються з приводу зовнішності, а також соціального стану. Ситуації, що характеризують інтелектуальну спроможність важливі для обох статей.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Теоретичний аналіз довів, що становлення гендерної ідентифікації особливо інтенсивно відбувається у підлітковому віці в процесі взаємодії із соціальним оточенням, в результаті входження людини в певну соціокультурну систему міжособистісних відносин. Особливу роль у її становленні відіграє наслідування взірців дорослих чоловіків і жінок, уподібнення значущому іншому дорослому чи ровеснику, запозичення важливих його поведінкових характеристик, що обумовлюється характером стосунків, формами взаємодії підлітка з батьками-вихователями, дорослими, однолітками. Все це обумовлює важливість дослідження процесу афіліації як базового мотиваційного фактору засвоєння соціальних норм та ефективної адаптації в соціумі для сиріт, що перебувають в дитячих будинках сімейного типу. І нереалізація потреби афіліації тягне за собою наслідки, які стають проблемами міжособистісних відносин. Основними мотиваційними факторами для вихованців мають виступати бажання компенсувати почуття соціальної меншовартості та соціальний інтерес. Він реалізовується через прагнення співпрацювати з іншими людьми для досягнення загальної мети, але в депривованому середовищі афіліація може мати деструктивні специфічні тенденції, які ми визначили у даній статті.

Таким чином, на підставі отриманих результатів ми прийшли до висновку, що в підлітковому віці потреба в афіліації не стабільна. При задоволенні потреби афіліації відбувається розвиток і зміцнення впевненості в собі, починається бурхливий розвиток рефлексії, аналізу своєї поведінки, пошук подібності і відмінності з іншими, що в свою чергу стимулює процес становлення ідентичності та особистісної значимості, при незадоволенні процесу афіліації, ситуація розвитку має протилежну особистісній динаміку. Ще І. С. Кон вважав, що підлітки зі зниженою афіліацією особливо вразливі і чутливі до всього. Вони дуже болісно відповідають на оцінку із зауваженнями, регіт, осуд. Їх турбує погана думка про них, коли знаходяться в групі однолітків. Підлітки дуже болісно ставляться до того, коли виявляють в собі будь-яку суб'єктивну чи об'єктивну ваду чи недолік. Дослідження дали можливість констатувати, що підліткова афіліація сиріт має нестійкий характер, особливо при наявності моральної чи фізичної депривації, коли потреба в афіліації відсутня або не задовольняється належним чином. І в

будь-якому випадку це залишається проблемою, що вимагає вирішення та спонукає до подальших розвідок в академічній та прикладній психології з метою пошуку «компенсуючих» та «адаптуючих» соціально-психологічних механізмів та стимулів для ефективної соціально-психологічної адаптації сиріт в сучасному соціумі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Агнаева А. Ю., Любимова О. М.* Особенности межличностных отношений у лиц с высоким и низким уровнем переживания одиночества в контексте доминирования потребности в аффилиации. *Научно-практический журнал «Современные научные исследования и инновации»*. – 2014. – Т. 6.
2. *Дементий Л. И., Коротева Е. М.* Личностные типы и социально-психологические детерминанты одиночества в подростковом возрасте . *Омский научный вестник*. – 2010. – №. 4 (89).
3. *Марусинець М. М. Смук О. Т.* Феномен «втрати довіри до світу» у дітей, вихованців інституційних закладів опіки . *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том XIV: Методологія і теорія психології*. – Випуск 1. Київ– Ніжин. Видавець «ПП Лисенко М.М.». 2018. – С.2019- 222.
4. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: В 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т.1.
5. *Murray, H. A.* Explorations in Personality. New York: Oxford University Press, 1938.
6. <http://psychologi.net.ru /distionaries/psi.html?word=86>.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Agnaeva A. Ju., Ljubimova O. M.* Osobennosti mezhlchnostnyh otnoshenij u lic s vysokim i nizkim уровнем perezhivaniya odinochestva v kontekste dominirovaniya potrebnosti v affiliacii. *Nauchno-prakticheskij zhurnal «Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii»*. – 2014. – Т. 6.
2. *Dementij L. I., Koroteeva E. M.* Lichnostnye tipy i social'no-psihologicheskie determinanty odinochestva v podrostkovom vozraste . *Omskij nauchnyj vestnik*. – 2010. – №. 4 (89).
3. *Marusynets M.M. Smuk O.T.* Fenomen «vtraty doviry do svitu» u ditei, vykhovantsiv instytutsiinykh zakladiv opiky . *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuca NAPN Ukrainy. Tom XIV: Metodolohiia i teoriia psykholohii*. – Vypusk 1. Kyiv– Nizhyn. Vydavets «PP Lysenko M.M.». 2018. – S.2019- 222.
4. *Khekkhauzen X.* Motyvatsiya y deiatelnost:V 2t. M.: Pedahohyka, 1986. T.1.
5. *Murray, H. A.* Explorations in Personality. New York: Oxford University Press, 1938.
6. <http://psychologi.net.ru /distionaries/psi.html?word=86>.

Yakimchuk B. A., Livandovska I. A. Affiliation as a psychological motive for the process of gender identification in a family-type orphanage. The article presents a theoretical analysis of modern approaches to the concept of "affiliation". The essence of the concept of affiliation, the essence of the process, motives, and other values in assimilation of social experience, and the process of gender identification in specific conditions of educational environment are considered in detail. The authors highlight the psychological factors and the essence of affiliation as the dominant motive for acquiring gender identity for orphans in a family-type orphanage. The results of the study of the features of the process of gender identification and the level of affiliation in the life of orphans are presented, as well as the factors that influence the qualitative characteristics of the emergence or lack of satisfaction of needs for orphan affiliation in orphanages. Emphasis is placed on the specifics of adolescent affiliation in the presence of moral or physical deprivation. The analysis of the negative factors in the functioning of a family-type orphanage that makes it impossible to affiliate, and as a

consequence, influence the process of gender identification of orphans. The perspective vectors of scientific and practical explorations of raising the level of pedagogical and psychological competence of caregivers with the purpose of organizing for orphans an effective environment with special social needs in conditions of a family-type orphanage are outlined.

Keywords: affiliation, deprivation, gender identification, orphanage, family-type orphanage, gender identity.

Отримано 21.11.2019

СТЕЖКИ Й ДОРОГИ ТВОРЧОСТІ
(інтерв'ю з професором В.О.Моляко)

Тетяна Третяк. Ви вважаєтесь одним з найбільш посвячених у секрети творчості і мабуть знаєте про неї, якщо й не все, то більше ніж... Але дозвольте розпочати з найпростішого запитання: що таке творчість?

Валентин Моляко. Слово «найпростішого» я б узяв у великі лапки. Це Ваше запитання насправді, як це не вважається парадоксально, одне з найскладніших, оскільки не зважаючи на те, що як би й хто не підбирав ключі до брами у замок творчості – до золотого ключика ще далеко, може навіть дуже далеко. Трохи далі спробую пояснити, чому. А поки що дам більш стандартну відповідь – прийняте визначення творчості у словниках та й у самих монографіях фахівців (і не тільки психологів): творчість – це створення чогось нового, раніше невідомого, неіснуючого – будь-якого у широкому розумінні об'єкта, ідеї, поеми (вірша), музики, страви, механізму, будівлі, конструкції будь-чого і т.д.

Тут лише потрібно зауважити про діапазон, масштаби створеного продукту – він може бути новим для всіх (наукове відкриття), для певного обсягу людей, заводу, інституту і т. ін. (нова ідея, раціоналізаторська пропозиція тощо) і для одного лише суб'єкта (дитини, учня чи й будь-якого фахівця), коли він, скажімо, дізнається про щось саме для нього нове (це в процесах навчання, сприймання, спілкування з іншими людьми та ін.). Це саме психологічний вектор, вимір творчості.

Т. Т. Тоді з цього витікає, що творчість фактично не тільки якийсь шедевр літератури чи мистецтва, науки чи техніки, а й певною мірою ледь не буденне хронічне явище?

В.М. Саме так. І в цьому немає аж ніякого приниження сутності творчості. Свого часу, коли я читав студентам спецкурс з психології творчості, я звертав їх увагу, що вони, зовсім не думаючи про неї, фактично творять кожен день, коли засвоюють нові знання, коли переходять вулицю у насиченому транспортом місці, коли розподіляють свої, як правило, для більшості дуже скромні кошти, щоб дотягнути до наступної стипендії, коли розв'язують деякі поточні конфлікти...

Таким чином, я звертав увагу на те, що творчість – це не тільки польоти на Марс, або подорожі в «Рай» чи «Пекло» Данте, а й буденне перебування на «простій» грішній землі (і не тільки у стінах столичного ВНЗ, а й десь на далекому хуторі, де без творчості не впораєшся, з яким би воно не було, господарством)...

Т. Т. Абсолютно переконливо, неможливо не погодитись. Проте, зрозуміло, тут залишаються й виникають інші запитання. З їх довгого реєстру візьму, на мій погляд, найбільш актуальні. Ось, скажімо, таке: оскільки, як

Ви це фактично зазначили, кожен з нас мусить бути – хоче чи не хоче – творцем, творчою людиною?

В. М. Це фактично повністю витікає з вищесказаного. Але, безперечно, враховуючи реалії нашого нинішнього повсякденного життя, функціонують, так би мовити, змішуючись між собою, дві геометрично невизначені сфери детермінант, визначаючих наші рішення, вибір будь-чого, поведінку, професійну діяльність: класичні (економічні, фізіологічні, екологічні) та в наростаючій мірі – нові, що зумовлені насиченістю інформаційного простору, динаміки навколишнього середовища (техніка, телебачення, інтернет, смартфони та ін.). Зрозуміло, що в таких умовах кожен, хто в більшій чи меншій мірі потрапляє в своєрідні хаотичні, лабіринтні умови, повинен знаходити для себе оперативні, тактичні та й стратегічні варіанти розв'язання виникаючих проблем, побудови свого режиму праці, відпочинку, підтримання здоров'я, зрештою визначення свого власного статусу в тому чи іншому соціальному середовищі. Усе це нині вже в значній мірі описано навіть у популярних жанрах, зафіксовано в спеціальних дослідженнях, порівняно з недавно фантастичними гіпотезами та пророцтвами. В цьому зв'язку я б міг фактично повторити деякі з визначень: йдеться про справжню війну з таким загрозливим супротивником, як інформація, особливо коли її стає занадто багато, або, навпаки, вона є дефіцитною і для вирішення якогось питання, задачі, проблеми потрібно цей дефіцит компенсувати.

В зв'язку з цим я можу зазначити, що мною, а надалі багатьма моїми учнями й послідовниками, була розроблена, науково-теоретично й експериментально перевірена та значною мірою впроваджена в учбову і професійну практику діагностико-тренінгова система КАРУС. Ця система вже описана в багатьох друкованих виданнях, представлена в десятках кандидатських і докторських дисертацій, практичних розробках у гімназіях, ліцєях, ВНЗ. Без будь-якої претензії на саморекламу чи манію величчя, але вона дістала схвальну оцінку, скажімо, таких дуже суворих експертів міжнародного рівня з проблеми творчості, як Ярослав Главса та Я. О. Пономарьов (у відповідних наукових виданнях).

Т. Т. Все ж, хоча б дуже стисло, кілька слів про Вашу систему, адже далеко не всі про неї знають.

В. М. Дуже співчуваю усім тим, хто з КАРУСом не знайомий. Це я так жартую. Хоча й не зовсім жартую. По-перше, сама аббревіатура КАРУС означає перші букви від творчих стратегій: комбінування, аналогізування, реконструювання, універсальної та стратегії спонтанних дій. За нашою концепцією саме ці стратегії характеризують творчу діяльність у будь-якій сфері. Сценарій КАРУСу включає в свій арсенал крім опису цих стратегій, опис тактик розумової діяльності, а також серію ускладнюючих умов, які можуть виникати в процесах діяльності (обмеження часу на розв'язання, надмір або дефіцит інформації, зміна умов вихідного завдання, поточні вимоги до виконання завдання та ін.). Оскільки, як було зазначено, це система саме діагностико-

навчальна (тренінгова), то вона відповідно й реалізується: в процесах розв'язання нових задач визначаються особливості стратегічного й тактичного мислення конкретного суб'єкта, його реагування на ускладнюючі умови, а в процесах навчання відповідно ми намагаємось навчити використанню цих стратегій та тактик, виробляти імунітет до ускладнюючих умов.

Т.Т. Отже фактично йдеться про, скажу патетично, підготовку творчих людей?

В. М. Насправді це не патетично, а цілком прозаїчно. Знову ж таки без рекламного перебільшення можу сказати, що якби свого часу не була припинена діяльність нашого (першого в СРСР, не тільки в Україні) Центру творчої обдарованості, то в системі нашої освіти, а, значить, і професійної діяльності, ми б досягли суттєвих результатів. Тим більш, що ця наша система була адаптована й включалась в роботу факультету технічної творчості в Київському народному університеті науково-технічного прогресу, роботу якого (факультету) забезпечував я сам разом зі своїми талановитими співробітниками (В. В. Рибалка, П. С. Перепелиця та ін.). Слухачами цього університету були професійні працівники різних галузей науки й техніки, певною мірою й студенти. Я розробив програму дворічного навчання, в основу якої була покладена система КАРУС. Про конкретну ефективність такого навчання свідчить зокрема й те, що до мене потім звертались колишні слухачі, що виїхали за кордон (зокрема в США), з проханням передати їм цю програму, по якій вони вирішили проводити навчальну роботу за місцем свого нового проживання. Наскільки мені стало відомо, на неї ще тоді (це 80-ті роки) звернули конкретну увагу в Китаї, про що розповідав наш колега О. Зверик, який побував в Китаї в науковому відрядженні. А у нас вона досить широко впроваджувалась в існуючих у той час численних станціях юних техніків, юних натуралістів, в Малій академії наук.

Т. Т. Вас послухати, то можна було б говорити про Нобелівську премію...

В. М. Ваш жарт зовсім необразливий, але можу сказати, що Нобелівська премія мені й моїм колегам не потрібна, хіба що її грошовий еквівалент, ми б його використали саме для новостворення станцій юних техніків, безкоштовних гуртків та ін. А те, що ми до цього часу не одержали жодної державної премії, то це насправді прикро. Я б навіть не претендував сам на премію, але її насправді заслужив колектив Дніпропетровської гімназії № 57, який багатомірно впровадив КАРУС у навчальний процес.

Я тут напівжартома (на жаль!) говорю про премії, але було б дійсно доцільно, я б так сказав – футурологічно для усієї нашої країни, якби ми запровадили в нашій освіті програмні й позашкільні заняття, гуртки творчості, навіть починаючи з дошкільного віку (розробки наших колег Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганової, а раніше – О. І. Кульчицької, Л. Г. Вержиківської, О. В. Проскури та ін.). Звичайно сюди потрібно залучати й інші розробки системи творчого тренінгу (того ж латвійського фахівця Г. Я. Буша,

Я. О. Пономарьова, Я. Главси та ін.). Це не екзотичні аматорські пропозиції, це, в чому я глибоко переконаний (та й хіба ж тільки я?!), – своєрідний спринтерський крок до ефективного використання творчого потенціалу не тільки молоді – учнів, студентів, а й усього нашого (без перебільшення!) народу, сприяло б виходу країни з глухого кута хронічної кризи, трагічного явища – еміграції молоді й фахівців зарубіж. Дуже коротко я б сказав навіть так: наш порятунок у творчості, творчість – наш рятувальний круг. Або, щоб вже не дратувати деяких необ'єктивних опонентів – один з неодмінних заходів реконструкції нашого господарства, нашої економіки, науки, освіти, медицини, а також усього іншого.

А конкретно у вузькому розумінні – це потрібно для підтвердження авторитету не лише лабораторії психології творчості, а й усього Інституту психології, а отже і нашої Академії, на яку час від часу відкривають сезон полювання всі ті, хто не розуміє позитивної стратегічної ролі НАПН в долі нашої країни.

Вище я згадав про закриття Центру творчої обдарованості. Це у всіх жанрах оцінювання була надзвичайна акція, а не просто подія. І хоча тоді вже про наш Центр знали не тільки в Україні, а й далеко за її межами (між іншим він був включений в систему Євроталанту – у нас є відповідний диплом) жоден фахівець, жоден чиновник Міністерства освіти не виступив хоча б з критичним коментарем. Я тоді неодноразово звертався до тодішніх міністра та заступника міністра Міносвіти. Без наслідків. Навіть тодішній директор нашого Інституту фактично не звернув на це закриття уваги. І ніде в засобах масової інформації жодного слова, в тому числі у виданнях, близьких до науки, освіти. А мені відповідні чиновники навіть не надали можливості поїхати з науковими доповідями з проблематики Центру до Канади та Франції... Залишалось, мабуть, тільки одне: започаткувати випуск свого науково-практичного і освітньо-популярного передплатного видання – журналу «Обдарована дитина», який став своєрідним науково-методичним центром, широковідомим не лише в Україні, але й далеко за рубежем.

Т. Т. Дякую Вам за це, хоча й дуже коротке, але насичене інтерв'ю, надихаюче читатів на позитивне, поетичне, а отже, творче сприймання реальності.

Інтерв'ю провела Тетяна Миколаївна Третяк

НАШІ АВТОРИ:

Антюхова Наталія Ігорівна (м. Київ) –

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Інститут філології, доцент кафедри германської філології та перекладу, кандидат психологічних наук

Бедлінський Олексій Іванович (м. Суми) –

Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, доцент кафедри психології, кандидат психологічних наук

Березова Людмила Василівна (м. Київ) –

Національний університет біоресурсів і природокористування України, доцент кафедри англійської мови для технічних та агробіологічних спеціальностей, кандидат психологічних наук, доцент

Біла Ірина Миколаївна (м. Київ) –

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

Боровицька Олена Миколаївна (м. Київ) –

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат філософських наук, доцент, докторант

Ваганова Наталія Аркадіївна (м. Київ) –

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

Виноградова Вікторія Євгенівна (м. Київ) –

Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, завідувач кафедри психології та педагогіки, кандидат педагогічних наук, доцент

Гавриловська Ксенія Петрівна (м. Житомир) –

Житомирський державний університет імені І. Франка, доцент кафедри соціальної та практичної психології, кандидат психологічних наук, доцент

Грек Олена Миколаївна (м. Одеса) –

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», доцент кафедри психології розвитку і соціальних комунікацій соціально-гуманітарного факультету, кандидат психологічних наук

Гулько Юлія Анатоліївна (м. Київ) –

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

Гураль Інеса Михайлівна (м. Івано-Франківськ) –

Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, доцент кафедри вищої математики, кандидат фізико-математичних наук

Девіс Лариса Анатоліївна (м. Слов'янськ) –

Донбаський державний педагогічний університет, доцент кафедри загальної психології, кандидат психологічних наук

Дригус Марія Трохимівна (м. Київ) –

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

Кириченко Віктор Васильович (м. Житомир) –

Житомирський державний університет імені І. Франка, доцент кафедри соціальної та практичної психології, кандидат психологічних наук, доцент

Кияшко Марина Олександрівна (м. Вітебськ) –

Установа освіти «Вітебський державний університет імені П. М. Машерова», доцент кафедри прикладної психології, кандидат психологічних наук

Костіна Тетяна Олександрівна (м. Київ) –

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», докторант кафедри психології, кандидат психологічних наук, доцент

Костюченко Олена Вікторівна (м. Київ) –

Київський національний університет культури і мистецтв, доцент кафедри психології, доктор психологічних наук, доцент

Латиш Наталія Михайлівна (м. Київ) –

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

Лебединський Едуард Броніславович (м. Одеса) –

Український дитячий центр «Молода гвардія», генеральний директор, кандидат психологічних наук

Лівандовська Інна Антонівна (м. Умань) –

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, викладач кафедри психології

Лю Янь (м. Одеса) –

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», пошукач кафедри психології розвитку і соціальних комунікацій соціально-гуманітарного факультету

Мазяр Олег Васильович (м. Житомир) –

Житомирський державний університет імені І. Франка, доцент кафедри соціальної та практичної психології, кандидат психологічних наук, доцент

Маслянікова Ірина Вікторівна (м. Київ) –

Таврійський Національний університет імені В. І. Вернадського, Навчально-науковий гуманітарний інститут, доцент кафедри психології та педагогіки, кандидат психологічних наук, доцент

Михальчук Наталія Олександрівна (м. Рівне) –

Рівненський державний гуманітарний університет, завідувач кафедри практики англійської мови, доктор психологічних наук, професор

Міщина Лариса Петрівна (м. Івано-Франківськ) –

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, професор кафедри загальної та клінічної психології, доктор психологічних наук

Мойсеєнко Лідія Анатоліївна (м. Івано-Франківськ) –

Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, професор кафедри вищої математики, доктор психологічних наук

Моляко Валентин Олексійович (м. Київ) –

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

Москаленко Валентина Володимирівна (м. Київ) –

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

Мусяка Наталія Іванівна (м. Київ) –

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

Ольховецький Сергій Миколайович (м. Умань) –

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, кафедра психології, кандидат психологічних наук, доцент

Орловська Ольга Анатоліївна (м. Київ) –

Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, старший викладач кафедри психології та педагогіки

Плохих Віктор Володимирович (м. Одеса) –

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, професор кафедри психології розвитку і соціальних комунікацій, доктор психологічних наук, професор

Подшивайлов Федір Михайлович (м. Київ) –

Інститут обдарованої дитини НАПН України, старший науковий співробітник відділу проектування розвитку обдарованості, кандидат психологічних наук

Подшивайлова Лідія Іванівна (м. Київ) –

Київський університет імені Бориса Грінченка, доцент кафедри психології особистості та соціальних практик, кандидат психологічних наук, доцент

Примачок Людмила Леонтіївна (м. Рівне) –

Національний університет водного господарства та природокористування, Навчально-науковий інститут економіки та менеджменту, доцент кафедри суспільних дисциплін, кандидат педагогічних наук, доцент

Розіна Ірина Володимирівна (м. Одеса) –

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, кандидат психологічних наук, доцент

Симоненко Людмила Іванівна (м. Суми) –

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, магістрант кафедри психології

Симоненко Світлана Миколаївна (м. Одеса) –

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», завідувач кафедри психології розвитку і соціальних комунікацій, доктор психологічних наук, професор

Смоловик Ліана Романівна (м. Івано-Франківськ) –

Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу, доцент кафедри вищої математики, кандидат технічних наук

Терещенко Марія Вікторівна (м. Гомель) –

Заклад освіти «Гомельський державний університет імені Франциска Скорини», старший викладач кафедри соціальної і педагогічної психології, кандидат психологічних наук

Третяк Тетяна Миколаївна (м. Київ) –

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

Фальковська Людмила Миколаївна (м. Житомир) –

Житомирський державний університет імені І. Франка, старший викладач кафедри соціальної та практичної психології

Хупавцева Наталія Олександрівна (м. Рівне) –

Рівненський державний гуманітарний університет, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, кандидат психологічних наук, доцент

Шепельова Марія Володимирівна (м. Київ) –

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

Яворська-Ветрова Ірина Вікторівна (м. Київ) –

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

Якимчук Борис Андрійович (м. Умань) –

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, доцент кафедри психології, кандидат психологічних наук

OUR AUTHORS:

Antyukhova Nataliia Igorivna (Kyiv) –

Taras Shevchenko Kyiv National University, Institute of Philology, Associate Professor of the Department of German philology and translation, PhD in Psychology

Bedlinskyi Oleksii Ivanovych (Sumy) –

Sumy State A. S. Makarenko Pedagogical University, Docent in the Psychology Department, Candidate of Psychological Sciences

Beresova Ludmila Vasilivna (Kyiv) –

National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Associate Professor in the Department of English Language for Technical and Agrobiological Specialities, Candidate of Psychological Sciences, Docent

Bila Iryna Mykolaivna (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Leading Researcher in the Psychology of Creativity Department, Doctor of Psychological Sciences, Professor

Borovytska Olena Mykolaivna (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Senior Researcher of the Psychology of Creativity Department, Candidate of Philological Sciences, Docent, doctorate candidate

Vaganova Natalia Arkadiivna (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Senior Researcher of the Psychology of Creativity Department, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher

Vynohradova Viktoriia Yevhenivna (Kyiv) –

V. I. Vernadsky Taurida National University, Head of the Department of Psychology and Pedagogics, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Havrylovska Kseniia Petrivna (Zhytomyr) –

Ivan Franko Zhytomyr State University, Docent of the Department of Social and Applied Psychology, Ph.D, Docent

Hrek Olena Mykolaivna (Odesa) –

Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Associate Professor of the Department of Psychology of Development and Social Communications, Candidate of Psychological Sciences

Hulko Yulia Anatoliivna (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Senior Researcher of the Psychology of Creativity Department, Candidate of Psychological Sciences

Hural Inesa Mykhailivna (Ivano-Frankivsk) –

Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Associate Professor at the Higher Mathematics Department, Candidate of Physical and Mathematical Sciences

Devis Larisa Anatolievna (Slovyansk) –

SHEE «Donbass State Teachers Training University», Associate Professor of the Department of General Psychology, Candidate of Psychological Sciences

Dryhus Maria Trokhymivna (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Senior Researcher of the Chamata Laboratory of Psychology of Personality, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher

Kyrychenko Viktor Vasylyovich (Zhytomyr) –

Ivan Franko Zhytomyr State University, Docent of the Department of Social and Applied Psychology, Ph.D, Docent

Kyiashko Maryna Oleksandrivna (Vitebsk) –

Institution of Education “P. M. Masherov Vitebsk State University”, Associate Professor of the Department of Applied Psychology, Candidate of Psychological Sciences

Kostina Tetiana Oleksandrivna (Kyiv) –

Pereiaslav-Khmelnyskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University, Doctoral student of the Department of Psychology, Ph.D. (psychology), Associate Professor

Kostiuchenko Olena Viktorivna (Kyiv) –

Kyiv National University of Culture and Arts, Associate Professor of Psychology Department, Doctor of Psychological Sciences

Latysh Nataliia Mykhailivna (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Senior Researcher of the Psychology of Creativity Department, Candidate of Psychological Sciences

Lebedynskyi Eduard Bronislavovych (Odesa) –

Ukrainian Children's Center “Young Guard”, General Director, Candidate of Psychological Sciences

Livandovska Inna Antonivna (Uman) –

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Lecturer in the Department of Psychology

Liu Yan (Odesa) –

Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Head of the Department of Psychology of Development and Social Communications, fellow applicant

Maziar Oleg Vasylyovich (Zhytomyr) –

Ivan Franko Zhytomyr State University, Docent of the Department of Social and Applied Psychology, Ph.D, Docent

Maslianikova Iryna Viktorivna (Kyiv) –

V.I. Vernadsky Taurida National University, Educational and Scientific Institute of Humanities, Associate Professor of Department Psychology and Pedagogy, Candidate of psychological Sciences

Mykhalchuk Nataliia Olexandryvna (Rivne) –

Rivne State University of the humanities, the Head of the Department of Practice of English, Doctor of Psychology, Professor

Mishchykha Larysa Petrivna (Ivano-Frankivsk)

Precarpathian national Vasyl Stefanyk university, Professor of the Department of General and Clinical Psychology, Doctor of psychological sciences

Moiseienko Lidiia Anatoliivna (Ivano-Frankivsk) –

Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Professor at the Higher Mathematics Department, Doctor of Psychological Sciences

Moliako Valentin Oleksiyovich (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Head of the Psychology of Creativity Department, NAES of Ukraine Full Member, Doctor of Psychological Sciences, Professor

Moskalenko Valentyna Volodymyrivna (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Leading Researcher in the Psychology of Creativity Department, Doctor of Philosophical Sciences, Professor

Musiiaka Nataliia Ivanivna (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher, doctoral student

Olkhovetskyi Serhii Mikolayovth (Uman) –

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Associate Professor of the Department of Psychology, Candidate of Psychological Sciences, Docent

Orlovska Olha Anatoliivna (Kyiv) –

V. I. Vernadsky Taurida National University, Senior Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogics

Plokhikh Viktor Volodymyrovych (Odesa) –

Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Professor of the Department of Psychology of Development and Social Communications, Doctor of Psychological Sciences, Professor

Podshyvailov Fedir Mykhailovych (Kyiv) –

Institute of a gifted child of NAES of Ukraine, Senior Researcher of the Giftedness Development Projecting Department, Candidate of Psychological Sciences

Podshyvailova Lidia Ivanivna (Kyiv) –

Boris Grinchenko Kyiv University, Docent of the Psychology of Personality and Social Practics Department, Candidate of Psychological Sciences, Docent

Prymachok Liudmyla Leontiivna (Rivne) –

National University of Water Management and Nature usage, Associate Professor of the Department of social disciplines of Educational-scientific institute of economy and management, PhD in Pedagogical Sciences, Docent

Rozina Iryna Volodymyrivna (Odesa) –

Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Candidate of Psychological Sciences, Docent

Symonenko Liudmyla Ivanivna (Sumy) –

A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University, Student of the Master's Degree at the Department of Psychology

Symonenko Svitlana Mykolaivna (Odesa) –

Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Head of the Department of Psychology of Development and Social Communications, Doctor of Psychological Sciences, Professor

Smolovyk Liana Romanivna (Ivano-Frankivsk) –

Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Associate Professor at the Higher Mathematics Department, Candidate of Technical Sciences

Tereshchenko Mariia Viktorivna (Homel) –

Educational Institution «Francis Skoryna Gomel State University», Senior Lecturer in the Department of Social and Pedagogical Psychology, Candidate of Psychological Sciences

Tretiak Tetiana Mykholaivna (Kyiv) –

H. S. Kostyuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Leading Researcher of the Psychology of Creativity Department, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher

Falkovska Liudmyla Mykolaivna (Zhytomyr) –

Ivan Franko Zhytomyr State University, Senior Lecturer of the Department of Social and Applied Psychology

Hupavtseva Nataliia Oleksandrivna (Rivne) –

Rivne State University of the Humanities, Associate Professor of the Department of General Psychology and Psychological diagnostics, PhD in Psychology, Docent

Shepelova Mariia Volodymyrivna (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Junior Researcher of the Psychology of Creativity Department, Candidate of Psychological Sciences

Yavorska-Vietrova Iryna Viktorivna (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Senior Researcher of the Chamata Laboratory of Psychology of Personality, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher

Yakimchuk Boris Andriiovych (Uman) –

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Associate Professor of the Department of Psychology, Candidate of Psychological Sciences

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:

**Збірник наукових праць
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України**

Том XII

ПСИХОЛОГІЯ ТВОРЧОСТІ

Випуск 26

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.
За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор.

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