

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



**Функціонування
творчого мислення в умовах
інформаційної невизначеності:
матеріали XXIV Всеукраїнської
науково-практичної конференції,**

23 травня 2024 року

Київ – 2024

Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності: матеріали XXIV Всеукраїнської науково-практичної конференції, 23 травня 2024 року / за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. 140 с.

У збірнику представлені матеріали **XXIV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності»**, присвяченої обговоренню таких актуальних напрямів: стратегічні проблеми психолого-педагогічної науки в сучасних умовах; проблема мислення в науковій спадщині Г.С. Костюка; загальні проблеми розумової діяльності; психологія творчого мислення; функціонування творчого мислення в ускладнених умовах; мислення і сприймання; особливості функціонування творчого мислення стосовно різних сфер діяльності; професійне мислення; формування образу колеги-психолога; вікові особливості функціонування творчого мислення; творче мислення і навчання; методи дослідження та діагностики творчого мислення; психолого-педагогічні засоби розвитку творчого мислення на різних вікових етапах; система КАРУС в діагностиці та розвитку розумової готовності до навчання та творчої діяльності, психологічні механізми корегування творчих розумових процесів в умовах війни, а також інші проблеми психології розумової діяльності.

Затверджено на засіданні Вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

(протокол № 6 від 23.05.2024 р.)

ЗМІСТ

<i>Моляко В. О.</i> РОЗРОБКА НОВИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТА В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ ТА КАТАСТРОФІЧНИХ УМОВАХ.....	6
<i>Ваганова Н. А.</i> ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ І СПРИЙМАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	10
<i>Гнатюк О. В.</i> ПРОБЛЕМА ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	17
<i>Гомонюк В. О.</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ.....	24
<i>Гулько Ю. А.</i> ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ КАРУС В СТРУКТУРІ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	27
<i>Завгородня О. В.</i> АРТТЕРАПЕВТИЧНІ ПРАКТИКИ ТА МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я	31
<i>Завгородня О. В.</i> ФРАГМЕНТАРНІСТЬ ПСИХОЛОГІЇ ТА СТРАТЕГІЇ ІНТЕГРАЦІЇ.....	38
<i>Ільницька Л. В.</i> ЕМОЦІЙНО-ПОТОКОВА СВІТОГЛЯДНІСТЬ ПЕЙЗАЖНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПОЕТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ОЛЕГА ЛИШЕГИ.....	45
<i>Клименко Д. В.</i> НАТХНЕННЯ ЯК ДЖЕРЕЛО ТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ.....	50
<i>Копилов С.О.</i> НАВЧАЛЬНИЙ ДІАЛОГ КУЛЬТУР ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ ТА ЮНАКІВ В УМОВАХ ЕКЗИСТЕНЦІЙНО-ВОЄННОЇ КРИЗИ.....	54
<i>Костюченко О. В.</i> МЕТОДИ РІШЕННЯ ТВОРЧИХ ЗАДАЧ У КРЕАТИВНОМУ МЕНЕДЖМЕНТІ.....	61

<i>Латиш Н. М.</i> РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ДИТЯЧОМУ ВІЦІ	67
<i>Латиш О. М.</i> РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ЖИТТІ ЛЮДИНИ.....	70
<i>Лехман О. О.</i> ПСИХОЛОГІЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ.....	73
<i>Мар'яненко Л. В.</i> КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ОСНОВА КОГНІТИВНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ	76
<i>Панченко О. А., Кабанцева А. В.</i> ТУРБУЛЕНТНЕ МИСЛЕННЯ В ІНФОРМАЦІЙНІЙ КУЛЬТУРІ ОСОБИСТОСТІ.....	82
<i>Пастушенко В. С.</i> РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ: КЛЮЧ ДО МАЙБУТНЬОГО.....	88
<i>Саракун Л.П.</i> ФУНКЦІОНУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ ЦИФРОВОГО ПОКОЛІННЯ.....	90
<i>Сардак Андрій</i> THE PHENOMENON OF NATIONAL IDENTITY IN THE CONTEXT OF INFORMATION WARFARE.....	95
<i>Сторож В.О.</i> ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ	100
<i>Тарнавська О. В.</i> ТВОРЧИСТЬ ЯК АДАПТАЦІЙНИЙ РЕСУРС ЗДОБУВАЧІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ	107
<i>Токарєва Л.Д.</i> МОЖЛИВОСТІ САМОДІЯЛЬНОЇ ТВОРЧОЇ ГРИ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ПІДТРИМЦІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ КРИЗИ.....	114
<i>Третьак Т. М.</i> СТРАТЕГІАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ВИРІШЕННЯ ТВОРЧИХ ЗАДАЧ ОСОБИСТІСТЮ В СКЛАДНИХ УМОВАХ.....	120

Чекстере О. Ю.
ВПЛИВ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ТВОРЧУ
ПРОДУКТИВНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... 127

Шепельова М. В.
ДІАГНОСТИКА ТА РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ
СТУДЕНТІВ ПРИ ВИРІШЕННІ ЗАВДАНЬ З ВИСОКИМ СТУПЕНЕМ
НЕВИЗНАЧЕНОСТІ 132

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

РОЗРОБКА НОВИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТА В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ ТА КАТАСТРОФІЧНИХ УМОВАХ

В пролонгованому циклі наших колективних та особистих досліджень творчої діяльності (фактично протягом 1960-2020 років) ми постійно звертали особливу увагу на окремі фрагменти діяльності суб'єкта в ускладнених умовах, на його діяльність та загальну поведінку вже в більш широкому тактико-стратегічному діапазоні, коли йшлося про аварійні та катастрофічні ситуації (зокрема при Чорнобильській атомній катастрофі).

На жаль, далеко не всі практично принагідні висновки з проведених досліджень були враховані в нашій виховно-педагогічній практиці; зокрема, не зважаючи на багатопланові успішні розробки з вивчення функціонування діагностико-тренінгової системи КАРУС, яка дістала досить широку й позитивну підтримку як у нашій країні, так і за її межами, наскільки нам відомо, вказана система не була скільки-небудь навіть мінімально використана в системі спеціального навчання та підготовки майбутніх фахівців досить широкого профілю, в тому числі й тих, які задіяні в сферах рятувальних служб, підготовці спортсменів, а також військовослужбовців практично будь-якого профілю.

Цілком зрозуміло, що ми здійснюємо цю не дуже приємну констатацію не заради якихось рекламних, іміджевих намірів – йдеться про реальне практичне впровадження даних, які заслуговують довіри як в теоретичному, так само, і це нині особливо важливо, в прикладному плані. Тим більше, що всі ці дослідження здійснювалися й здійснюються в першу чергу на оригіналь-

них вітчизняних розробках київських поліфонічних шкіл, започаткованих без перебільшення задумами видатного, але ще й досі недооціненого геніального дослідника – Григорія Силевича Костюка (чи може й справді справедливий древній вислів: нема пророка в своїй вітчизні?).

Нині, коли йдеться про черговий крок у вказаному напрямі наших досліджень, хотілося б максимально лаконічно наголосити на тих найактуальніших, на наш погляд, складових загального діапазону поточних цілеспрямованих пошуків.

Конкретно тут вважаю за потрібне зробити наголос на наступних аспектах, оскільки трагічні події останніх років змушують нас приділяти особливу увагу проблемам, що мають без перебільшення фактично доленосне значення, при цьому не лише в індивідуальному, а й у самому багатовимірному масштабі. Зокрема, оскільки йдеться про умови ведення військових дій, надзвичайно актуальними стають проблеми формування психологічної готовності до подолання стресових, травмуючих, життєво небезпечних ситуацій. Тут, ясна річ, дуже багато різноманітних автономних, хоч і поєднаних між собою, проблем та їх модифікацій. Поки що зупинимося на двох з них.

Перша: виникнення, перебіг і можливості подолання травмуючих станів, включаючи найбільш небезпечні з них – паніку. Оскільки на цю тему у нас є широко розповсюджене спеціальне, хоча й багато в чому лише вступне дослідження, ми не будемо тут вдаватися до загальних його характеристик, а перелічимо ті основні моменти, що безперечно стосуються конкретики індивідуального реагування на аварійні, кризові, катастрофічні випадки, тим більш хронічного характеру, коли йдеться про військові дії. Тут ми можемо виділити саме періоди конкретного реагування та його перебіг:

- 1) неправильне, недорозуміння, або повне нерозуміння того, що трапилось;
- 2) гіпертрофоване реагування та гіпертрофована інтерпретація події;
- 3) розуміння того, що відбулося на рівні приступної інформації, або її поточного поповнення (це так само може стосуватись і проявів нерозуміння);
- 4) стабілізація розуміння факту (варіант первинної адаптації);

5) «пульсуюча» інтерпретація, що зумовлена новими чутками, спрямованою або стихійною дезінформацією, прогнозами фахівців і так само некваліфікованих або психічно травмованих осіб;

б) максимально екстрені пошуки шляхів, прийомів, засобів виходу із стану паніки.

Цілком зрозуміло, що у вказаних напрямках слід здійснювати спеціальні, бажано комплексні дослідження з залученням фахівців іншого профілю (психіатрів, терапевтів, неврологів та ін.).

З приведеним вище положенням слід рекомендувати водночас проводити з залученням комплексних методик розробки, спрямовані на вивчення конкретного психологічного клімату у таких, наскільки їх можливо максимально диференціювати, зонах, а саме:

– зоні максимальної паніки за її масштабами та інтенсивністю (конкретні місця бойових дій, хронічних обстрілів, окупованія та ін.);

– зоні пролонгованої прихованої паніки, на функціонування якої ми вже неодноразово звертали увагу й наполягаємо на її надзвичайно великій ролі у підтримці морально-психічного стану, позитивної мотивації до конструктивної діяльності;

– зоні підвищеної тривожності (фактично йдеться про всю територію країни, хоча й з певними локальними особливостями);

– зоні більш чи менш яскраво вираженої тривожності, орієнтації на засоби масової інформації, чутки та ін. (як правило, це найбільш віддалені райони, в тому числі й прикордонні держави);

– зоні періодично виникаючої занепокоєності, пов'язаної в першу чергу з конкретикою спілкування та взаємодопомоги між рідними, сусідами, колегами та ін.

Додатково наголошуємо, що йдеться про багато в чому умовний розподіл таких зон, оскільки весь характер протікаючих екстремальних подій ніколи фактично не має чіткої окресленості як у вимірах часу та простору, так само, і це не в останню чергу, завжди мова може йти про конкретний націо-

нальний, віковий, професійний склад населення, вектори його стабільної й динамічної орієнтації на минулі і поточні події.

Немає зайвої потреби наголошувати, що значна частина визначених тут і дуже багатьох не виокремлених досліджень може здійснюватись тільки фахівцями високої кваліфікації, а також і в режимі часом детермінованої реальністю секретності.

Ваганова Н.А.,

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

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ І СПРИЙМАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Проблема розвитку сприймання та творчого мислення в дитячому віці привертає все більше уваги вітчизняних і зарубіжних психологів як проблема дослідження перцептивного розвитку дітей, зокрема їх сприймання і мислення, розумової діяльності в умовах існуючого інформаційно-насиченого середовища сучасного світу (В.О. Моляко, Ю.А. Гулько, І.М. Біла, Т.О. Піроженко та ін.). Необхідність поглибленого вивчення даної проблеми пов'язана з розробкою подальших нових психолого-педагогічних аспектів розвивальної взаємодії в освітньому просторі, засобів стимулювання перцептивно-творчої активності дітей за умов інформаційної насиченості, та взагалі готовності до розв'язання творчих задач у різних сферах діяльності.

У процесі активної пізнавальної діяльності дітей сприймання в старшому дошкільному віці набуває вже цілеспрямованого, осмислюючого і творчого характеру і від схематичного, нерозчленованого переходить до цілісного, заснованого спочатку на зовнішньому, а потім на внутрішньому взаємозв'язку його частин і сторін. Сприймання, вбираючи в себе досвід інших видів перцептивно-орієнтувальної діяльності дітей, є в дошкільному віці одним з основних засобів безпосереднього пізнання предметів і явищ оточуючої дійсності і як пізнавальний процес має свої специфічні особливості розвитку і характеризується такими властивостями як: а) цілісність (узагальнене уявлення, «модель об'єкту» як зоровий образ, що зберігається в пам'яті і є еталоном для подальшого усвідомленого сприймання); б) усвідомленість (акт сприймання є процесом зіставлення з тим, що зберігається в пам'яті – «перцептивним поняттям», тобто вже наявним знанням щодо даного об'єкту); в)

вибірковість і установка (установка як направлена організація сприймання через свідомість, слово, певні дії, а вибірковість як суб'єктивна спрямованість, що зумовлена метою діяльності або ситуативною необхідністю).

Визначаючи психологічні особливості творчого сприймання слід підкреслити, що творчим є таке сприймання, в якому автоматично відбувається фіксація нового в об'єктах, відношенні між сприйнятими предметами. Творче сприймання припускає обов'язкове отримання нової інформації, яка відображає щось нове в предметах, які завжди сприймаються на тлі конкретного оточення (у контексті), яке додає їм своєрідного смислового звучання. Наприклад, це стосується сприймання мистецтва, змістом якого є нова інформація, що передається в новій формі.

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

Аналізуючи прояви творчого сприймання у дошкільному віці, слід зазначити, що для дітей характерна якісна своєрідність змісту сприймання, яка визначається перш за все обмеженістю дитячого досвіду, недостатністю систем тимчасових зв'язків та неточністю вироблених раніше диференціювань. Внаслідок недостатності досвіду дошкільник ще не може відрізнити істотні властивості предметів від другорядних, а звертає увагу на те, що йому відоме, знайоме, ігноруючи часом важливі смислові моменти, спрощуючи або,

навпаки, нагромаджуючи непотрібними деталями новий матеріал. Тому саме уява, а в дошкільному віці з'являється вже творча, виступає компенсуючим засобом, долаючим недосконалість мислення та обмеженість досвіду дітей.

Дошкільник у процесі індивідуального розвитку оволодіває перцептивними діями і сенсорними еталонами, а саме засвоює системи еталонів і навчається ними користуватися як мірками, зразками для аналізу сприйманої навколишньої дійсності. Перцептивні дії дитини забезпечують виділення різних властивостей, які потім узагальнюються і набувають еталонного значення, а оволодіння еталонами перебудовує самі перцептивні дії, робить їх більш узагальненими, згорнутими і цілеспрямованими. Таке засвоєння суспільно вироблених еталонів та оволодіння перцептивними діями змінює характер самого сприймання: дитина отримує можливість бачити відоме в незнайомому, самостійно застосовувати системи еталонів у своїй пізнавальній діяльності.

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

Отже, для дошкільників характерна мала деталізованість сприймань і їх велика емоційна насиченість, недостатнє розмежування суттєвих та несуттєвих ознак, синкретичність, але поступово, у процесі навчання та активної пі-

знавальної діяльності дітей сприймання характеризується такими властивостями як предметність, цілісність і осмисленість. Накопичення чуттєвого досвіду дитини у старшому дошкільному віці призводить до розвитку перцептивної діяльності, яка набуває вже цілеспрямованого, організованого та довільного характеру, і відбувається виділення власне сприймання як самостійного процесу, направлено на створення візуального або будь-якого образу.

Адекватність відображення дійсності в образах сприймання обов'язково припускає активність самої дитини в процесах чуттєвого пізнання, яка розкривається і як чисто пізнавальна, і як рухова. При такому підході сприймання виступає як «живий» творчий процес, що розгортається і збагачується у часі, і як процес постійного вичерпання все нового і нового змісту із спочатку достатньо сумарних і мало визначених образів. Л.С. Виготський писав, що дитина сприймає картину навколишнього спочатку дифузно; та варто матері вказати на один якийсь предмет і назвати його, щоб тим самим вичленувати з всієї обстановки, як дитина зверне свою увагу саме на нього. Вперше процес сприймання стає тут функцією культурною. Маніпулюючи зовні, дитина починає за допомогою цих маніпуляцій організувати свої психологічні процеси уваги і сприймання (Виготський, 1930). Надалі відбуваються процеси інтеріоризації, а саме привласнення дитиною цих засобів і вироблення власних. Так поступово від маніпуляцій з предметами діти переходять до систематичного зорового сприймання, діючи з предметом лише в міру необхідності детальнішого розгляду або в тих випадках, коли одне зорове ознайомлення не дає достатнього уявлення про ту або іншу властивість предмета. У процесі сприймання дитина вирішує різні задачі пізнавання предметів і явищ. Сама елементарна форма пізнавання це більш менш автоматичне пізнавання у дії, яка виявляється у вигляді адекватної реакції на звичний подразник. Наступним є пізнавання, яке пов'язане з відчуттям знайомості, але без можливості ототожнення нового предмету з раніше сприйнятим й, нарешті, вищим ступенем пізнавання є ототожнення нового предмету з предметом, сприйнятим раніше.

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

Аналізуючи взаємозв'язок розвитку сприймання та мислення у дошкільному віці відзначимо, що розвиток мислення дітей відбувається в декількох планах, а саме: в безпосередньо дієвому плані, в образному плані і в плані мовному, які, звичайно, взаємодіють і взаємопроникають один в одного. Головною зміною процесу мислення є саме переклад зовнішньої дії у внутрішній план, що надає можливість дитині діяти в умі, тобто завдяки подальшому розвитку систем перцепції, мислення, пам'яті, а також уваги дитина може вирішувати різні життєві завдання не тільки в ході практичних дій з предметами, але й «діяти в умі» – з опорою на образи – уявлення про ці предмети [1].

Ж. Піаже вважав вихідною точкою розвитку творчого мислення дитини мислення, яке не спрямоване на дійсність, тобто міражне мислення або уяву як первинну форму дитячої свідомості, адже маленькій дитині ще важко навчитися відрізняти фантазію від реальності. Лише у старшому дошкільному віці, за думкою вченого, дитина починає враховувати реальність і пристосовуватися до неї, а дитячий егоцентризм є перехідним ступенем від пізнавальної уяви до реалістичного мислення. У дослідженнях Піаже розвиток пізнавального мислення пов'язувався у дитини з розвитком символічної функції, а уява розглядалась як особлива форма репрезентативного мислення, яка дозволяє дитині передбачати зміни оточуючої дійсності [5].

Розвиток творчого мислення у дітей дошкільного віку та їх вміння самостійно ставити проблеми і розв'язувати творчо-пізнавальні задачі формується у процесі особистісної взаємодії дитини з дорослими певній системі. Специ-

фіка розвитку такої взаємодії обумовлена особливостями когнітивного та особистісного розвитку сучасних дітей в умовах існуючого інформаційно-насиченого середовища. 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. Процес становлення творчої особистості дитини включає декілька етапів, а саме пробудження, наслідування, перетворення, етап альтернатив, у процесі якого відбувається гармонізація та становлення творчої індивідуальності (Барішева, 2004). А «портрет» творчої особистості складається з таких складових як творча мотивація, естетичні й емоціонально-креативні властивості, інтелектуально-творчі та комунікативні здібності.

О.Є. Озерова, досліджуючи розвиток творчих перцептивних процесів, вважає, що «тренування» сприймання й творчого мислення у дітей починається з уміння бачити предмети і об'єкти в навколишньому житті, які можуть бути вдосконалені і перебудовані. Для цього дітям пропонуються завдання на розвиток перцепції та творчого мислення, а саме: бачення, вдосконалення, зміни, перетворення, з'єднання. Всі ці операції, які легко простежуються в будь-якому продукті творчості, повинні бути «пропущені через свідомість» дитини і підкріплені конкретними видами її продуктивної діяльності та формуватися у певній системі, направленій на всебічний обхват реальності: предметний світ речей; світ техніки; людські відносини; світ мистецтва; ігровий та учбовий процеси; конкретні предмети і правила (Озерова, 2005).

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, як і високий рівень розвитку творчих здібностей дозволяють дитині успішно, самостійно і оригінально виконувати яку-небудь трудову, ігрову, художньо-творчу або іншу діяльність. Дослідження творчого мислення дітей старшого дошкільного віку показали можливість виявлення якісної характеристики та проявів їх творчого мислення, основними показниками якого виступають кі-

лькісні та якісні характеристики творчої діяльності дітей такі як: продуктивність, оригінальність, поліваріативність, прояви здогадки та фантазування, швидкість досягнення результату.

Наші дослідження творчого мислення дітей старшого дошкільного віку (від 5 до 7 років) показали можливість виявлення якісної характеристики та прояву 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. Високий творчий потенціал обумовлений переважним розвитком одного чи двох компонентів творчого мислення. В залежності від кількісної характеристики (кількість варіантів) і якісної (продукування ідей, оригінальність) ми можемо говорити, умовно кажучи, про величину творчого потенціалу [2].

У процесі творчого мислення дитини 5-7 років переважає спрямованість на вирішення конкретних завдань, які пов'язані з грою, малюванням, конструюванням, ліпленням тощо. Значна роль належить іграм, як провідному виду діяльності дітей, зокрема сюжетно-рольовим іграм, у процесі яких у дітей розвиваються сприймання, мислення, уява, пам'ять, а також мова, комунікативні здібності, особистісна і мотиваційна сфери.

Проведення систематичних спостережень за дітьми у будь-якій самостійній їх діяльності (ігровій, конструктивній, художній тощо) нададуть можливість дослідити схильність дітей до творчих проявів, виявити ті види діяльності, в яких дитина проявляє себе найбільш творчо. Домінуючим фактором розкриття та реалізації творчого потенціалу в дошкільному віці буде забезпечення та створення дорослими сприятливих умов для стимулювання їх творчої активності в традиційних «дитячих» видах діяльності: у грі, мовному спілкуванні, у малюванні, конструктивній, музичній діяльності тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ваганова Н. А. Аналіз психологічних досліджень розвитку мислення у дітей дошкільного віку // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту

- психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ: Фенікс, 2020. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 27. С. 46-56.
2. Ваганова Н. А. Діагностика креативного мислення дітей дошкільного віку // Обдаровані діти – скарб нації: матеріали III Міжнародної науково-практ. онлайн-конференції, 18-23 серпня 2022 року. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2022. С. 185-195.
 3. Креативный ребенок: диагностика и развитие творческих способностей. К.: Феникс, 2004. 416 с.
 4. Моляко В. О. Психологічні аспекти проблеми сприймання в контексті теорії творчості // Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях: монографія / За ред. В.О. Моляко. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. С. 7-32.
 5. Пиаже Ж. Интуитивное (наглядное) мышление // Хрестоматия по психологии мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. М., 2008. С. 244-250.

Гнатюк О.В.,

кандидат психологічних наук,

провідний науковий співробітник

лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації,

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

ПРОБЛЕМА ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Проблема творчого мислення молодших школярів є важливою і актуальною, адже в сучасних умовах відбуваються значні зміни в різних сферах життєдіяльності людини, зокрема в освіті, тому суспільство пред'являє нові вимоги до розвитку та становлення особистості. Розширення освітнього простору та трансформація усіх сфер життєдіяльності суспільства вимагають від підростаючого покоління уміння свідомо орієнтуватися у швидкоплинному потоці інформації та ефективно здобувати нові знання.

Розвиток здібних і талановитих фахівців відповідає потребі формування творчого потенціалу будь-якого демократичного суспільства, забезпечує можливість інтенсивного прогресу, подальшого розвитку науки та культури. Все більш нагальною стає потреба в особистостях, які здатні самостійно

створювати та реалізовувати життєві плани і власні проекти, самовдосконалюватись, проявляти соціальну активність, мати власну позицію, захищати свої інтереси, брати відповідальність за свої вчинки. Актуальність цих вимог важлива не лише для старшокласників, але й для учнів молодшого шкільного віку.

Реформування змісту початкової освіти передбачає не лише оволодіння учнями відповідною сумою предметних знань та спеціальних умінь і навичок, але й формування в них бажання та уміння вчитися, сприяє набуттю життєво важливих компетентностей, таких як: вільне володіння державною мовою; екологічна компетентність; інноваційність; інформаційно-комунікаційна компетентність; математична компетентність; навчання впродовж життя; культурна компетентність тощо [5]. «Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості», – зазначено у Державному стандарті початкової освіти [1, с.1]. Головним результатом початкової освіти є здорова дитина, мотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя; це учні, які вміють вчитися з різних джерел і критично оцінювати інформацію, відповідально ставитися до себе та інших людей, усвідомлювати себе громадянами України [5].

Проблема розвитку творчого мислення є важливою для загальноосвітніх навчальних закладів, адже педагоги працюють із підростаючим поколінням, найбільш відкритим для усього нового. Особливої уваги потребують учні початкових класів, адже, молодший шкільний вік є тим етапом онтогенезу, в якому активно і стрімко розвиваються соціальні емоції, самосвідомість, формується самооцінка, відбувається вибудовування ієрархії мотивів і їх супідрядність у генезі соціального розвитку дитини, закладається специфіка спілкування з дорослими та однолітками. Молодший шкільний вік – це період, коли формуються психічні новоутворення, завдяки чому діти виходять на но-

вий рівень пізнання світу і самопізнання, відкривають нові власні можливості і перспективи.

В «Концепції Нової української школи» зазначено, що майбутнє держави пов'язано з молодими людьми, які конкурентоспроможні в будь-якій галузі знань, здатні адекватно сприймати інноваційні процеси, генерувати власні ідеї, активно й незалежно мислити, творчо вирішувати різні життєві ситуації [5]. Сучасні зміни, що відбуваються в Україні вимагають підготовки конкурентоспроможного молодого фахівця, здатного до навчання впродовж життя, до самовдосконалення, саморозвитку, сучасного спеціаліста, який володіє критичним, самостійним та творчим мисленням, вміє ставити цілі та досягати їх. Завдяки сформованому творчому мисленню здобувачі освіти, маючи ґрунтовні знання, зможуть застосовувати їх у повсякденному житті, знаходити шляхи розв'язання нестандартних ситуацій, вправлятися у творенні нового.

Проблема розвитку творчого мислення молодших школярів є актуальною на сучасному етапі реформування вітчизняної освіти, а тому була і нині залишається предметом досліджень багатьох українських та зарубіжних учених. Наприклад, психологічні аспекти формування творчого мислення представлені у працях таких науковців: Г. С. Костюка, В. Моляко, Я. Пономарьова, В. Рибалки, С. Рубінштейна та багатьох інших. Багато для розвитку науки про творчу природу мислення зробив видатний український учений Г. С. Костюк. Він підкреслював, що мислення породжується потребою зрозуміти якусь нову для людини ситуацію, новий для неї об'єкт. Мислення дозволяє людині прийти до розуміння. Розуміння завжди являє собою процес пізнання нового, невідомого за допомогою вже відомого. Спираючись на те, що вже пізнано, людина вирішує нові пізнавальні завдання. На його думку, мислення виникає в проблемній ситуації. Остання характеризується не лише незнанням, а усвідомленням людиною того, що у відомому є щось невідоме, суттєво важливе для нього й одночасно таке, що не можна з'ясувати одразу. Учений вказує, що рішення задачі іноді виникає випадково після попередніх напружених, але безрезультатних зусиль її рішення

ня. Це те що називається «освянням», але в реальності є завершенням аналітико-синтетичної роботи над певним завданням, з думкою про яке людина лягає та встає [3].

Творче мислення молодшого школяра передбачає багатство ідей; нетрадиційність; гнучкість розуму; здатність ставити проблеми та їх вирішувати; гарну пам'ять; належний рівень допитливості; самостійність, ініціативність, наполегливість. Творче мислення учня вчені пов'язують зі створенням нового оригінального продукту, з пошуком нових засобів діяльності. Розвитком творчої особистості потрібно керувати, оскільки існують чинники, що впливають на нього. До цих чинників безпосередньо відносять:

- умови, в яких формується дитина;
- середовище, що її оточує;
- характер навчальної діяльності.

Розвиток творчого мислення – одне із важливих завдань, покладених на Нову українську початкову школу. Саме початкова школа покликана відіграти провідну роль у творчому розвитку молодших школярів. На сьогоднішній день вже у початкових класах пріоритети надаються розвивальній функції навчання, культу самостійності й нестандартності думки. Дуже важливо навчити дитину не тільки засвоювати вже досягнуті людством знання з подальшим їх відтворенням, а й створювати нові знання самостійно. Для цього необхідно навчитися знаходити для себе проблемні ситуації, над якими цікаво замислюватись та знаходити неординарні та оригінальні рішення, що в майбутньому можуть набути великого значення. Саме таким чи хоча б подібним має бути результат освітнього процесу, адже в кожній дитині прихований особливий таланти і метою досвідченого вчителя має стати мета знайти та відкрити в кожному своєму учневі таке джерело задатків.

Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного психічного та особистісного розвитку: формування мотивів учіння, розвитку стійких пізнавальних потреб; розвитку продуктивних прийомів і навичок навчальної діяльності; розкриття індивідуальних особливостей і здібностей; розвитку навичок само-

контролю, самоорганізації та саморегуляції; становлення адекватної самооцінки; розвитку критичності в ставленні до себе та оточуючих; засвоєння соціальних норм, розвитку навичок спілкування з однолітками, встановлення тісних дружніх контактів. Новоутворення, які виникають у цей період, навчальна діяльність, сприятливе освітнє середовище створюють передумови для формування творчого мислення здобувачів початкової освіти.

В умовах воєнного стану Уряд нашої країни, зокрема Міністерство освіти і науки України, докладають максимум зусиль для забезпечення сталості навчання та викладання, створення безпечних умов для учнів і студентів, вчителів і викладачів, підтримки тих, хто був змушений виїхати за кордон або до безпечніших регіонів України, для продовження системних реформ на всіх рівнях освіти.

Сучасна школа передбачає створення умов для творчого розвитку та самореалізації кожної особистості, формування потреби та здатності особистості до самоосвіти. Однак це неможливо, якщо з дитинства не прищеплене бажання вчитися та знаходити задоволення в процесі навчання. Тому професійна діяльність учителя початкової школи полягає не лише в передачі знань, формуванні ключових компетентностей, а повинна ґрунтуватися на засадах психолого-педагогічної діагностики, яка уможливорює шляхом вивчення особистості учня забезпечення оптимальних умов для навчання і виховання, збереження психічного здоров'я.

Проблема навчання і розвитку творчого мислення молодших школярів пов'язана з вимогами та потребами сучасного суспільства, динамікою його розвитку, що стимулює активність і творчість особистості. В умовах реформування освіти перед українською школою стоїть важливе завдання – своєчасне виявлення креативних здібностей в учнів, їх подальший розвиток, навчання і виховання цілеспрямованої особистості, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей. Все більш нагальною стає потреба в особистостях, які здатні самостійно створювати та реалізовувати життєві плани і власні проєкти, самовдосконалюватись, проявляти соціальну активність, мати

власну позицію, захищати свої інтереси, брати відповідальність за свої вчинки. Завдяки сформованому творчому мисленню здобувачі освіти, маючи ґрунтовні знання, зможуть застосовувати їх у повсякденному житті, знаходити шляхи розв'язання нестандартних ситуацій, вправлятися у творенні нового.

Перед здобувачами освіти стоїть завдання успішного оволодіння навчальною діяльністю. Відомо, що найбільш успішно навчання учнів здійснюється за умови їх позитивного ставлення до нього. Тоді вони докладають багато зусиль для засвоєння знань, оволодіння уміннями і навичками, уважні на уроках, намагаються якомога краще виконати різноманітні учбові завдання, використовують вільний час на додаткові заняття. Недостатня успішність учня ще не свідчить про недостатність його здібностей. Так само й уміле виконання учнем тих чи інших завдань ще не свідчить про його особливі здібності [4].

На розвиток і формування особистості впливає багато чинників. Одним із таких чинників є творчість. Творчість є невід'ємною частиною системи навчально-виховного процесу, вона є основою успішного формування компетентностей. Тому важливим завданням педагогів є виховання творчої особистості, розвиток творчого мислення дітей. Творчий процес – це складний акт, пов'язаний з високим напруженням усіх духовних сил людини. Він потребує інтенсивної розумової діяльності й уваги, концентрації уваги, волевого напруження та мобілізації знань і досвіду людини на вирішення поставленого завдання. В той же час навчальний процес повинен бути для дитини не лише засобом здобуття знань, без яких вона не може обійтися у повсякденному житті, але й має викликати бажання йти шляхом власного розвитку, знаходячи щось нове, цікаве, незвичне, самостійно знаходити і опрацьовувати будь-яку інформацію, критично оцінювати і застосовувати її під час розв'язання побутових та пізнавальних проблем, отримуючи при цьому естетичне задоволення від почутого, побаченого, пережитого.

Розвиток творчого мислення відбувається у процесі виховання і навчання, формується через взаємодію дитини зі світом, внаслідок оволодіння змістом матеріальної і духовної культури. Тобто формування творчого мислення

має системний і цілеспрямований характер. Творче мислення – це психічний процес, результатом якого є відкриття принципово нового чи удосконаленого вирішення того чи іншого завдання, яке спрямоване на створення нових ідей [2]. Творче мислення розвивається на основі уяви, яка у дітей дуже розвинена. Ігри, які вони вигадують і розігрують є плодом їхньої уяви. Значення уяви у розвитку творчого мислення дуже вагоме, вона має сприяти психічному розвитку, а не переростати у пасивну форму і замінювати реальне життя на фантазії. Сприятливий розвиток творчого мислення залежить від правильного підходу учителя до організації творчої діяльності школярів.

Формування творчої особистості – це динамічний процес формування цілісної людської індивідуальності, що проявляє творчу мотивацію, творчі вміння та здібності, що забезпечує здатність формувати якісно нові матеріали, технології, що в тій чи іншій мірі змінюють життя на краще. Такий процес відбувається під впливом різноманітних чинників, зокрема творчої діяльності. Під творчою діяльністю розуміють специфічну діяльність, внаслідок якої відбувається відкриття нового, оригінального, що відображає індивідуальну спрямованість. Освітній процес слід збагачувати такою творчою діяльністю, яка давала б поштовх до творчого задоволення і розвитку пізнавальних можливостей школярів, надавала їм максимальну свободу для творчого просування, будувала прагнення цікаво і продуктивно опановувати знання, адже саме відкриття творчого потенціалу є одним з основних завдань Нової української школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
2. Кельнер С. С. Шляхи розвитку творчих здібностей учнів. Шкільному психологу. 2013. №12. С. 2–19.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа. 1989. 608 с.
4. Люк О. Творче мислення як чинник розумового розвитку школярів. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2013. № 47. С. 148–153.
5. Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/>

Гомонюк В.О.,

*науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ

Загальні тенденції сьогодення, що, на жаль, поєднують як прогресивні, так і регресивні тенденції, детерміновані тривалою системною кризою різного масштабу – усе це безперечно зумовлює як інтенсифікацію класичних, так і пошуки нових засобів подолання кризових явищ, стимулювання людської діяльності у різних сферах, зумовлює необхідність більш успішної реалізації людських ресурсів – в першу чергу творчого потенціалу окремої людини, окремого працівника, так само як і потенціалу колективів, виробничих структур, кожної країни й аж до людства включно.

Дослідження творчого потенціалу є самостійною, але багатоплановою проблемою, яка, зрозуміла річ, становить інтерес не лише для психології, а й для цілої низки наук, зокрема філософії та соціології, медицини, економіки, акмеології. Зупинимось лише на деяких суто психологічних аспектах цієї комплексної проблеми.

Безсумнівно, що адекватний аналіз невщухаючої системної кризи, яка стосується нашої країни й кожного з нас, потребує обов'язкового врахування людського фактору, спеціального вивчення суто психологічних детермінант, що мають, на думку багатьох провідних фахівців, у ряді випадків визначаюче значення у цілісному функціонуванні суспільства, виробництва, науки, освіти, культури та т. ін.

Необхідність розв'язання складних соціально-економічних проблем виходу України з кризової зони передбачає, як зазначає В.О. Моляко, здійснення спеціальних розробок, які б сприяли реальному врахуванню творчих можливостей науки, освіти та інших важливих сфер. У зв'язку з цим постає необхідність визначити:

- існуючий творчий потенціал науки та освіти в Україні в усіх її взаємозв'язках з виробничо-промисловим та аграрним потенціалами;
- виявити нереалізовані та слабкореалізовані можливості у сферах творчої праці та підготовки висококваліфікованих спеціалістів;
- розробити психологічну систему стимулювання творчої активності, конкретних реалізацій потенціалу на колективних та індивідуальних рівнях у різних сферах діяльності (скажімо, у тих же науці та освіті) [1].

В зв'язку з цим доцільною була б розробка психологічних програм розвитку творчого потенціалу на різних рівнях, у різних сферах, а також розробка психологічних технологій активізації творчих можливостей як індивідуальних, так і колективних.

Особливо важливим є аналіз наступних психологічних та пов'язаних з ним аспектів:

- загальний соціально-психологічний клімат різного масштабу (починаючи від усіх видів локального й кінчаючи загально- громадським, державним);
- врахування реальних психологічних детермінант творчої поведінки людини в сучасних умовах (інформаційні потоки, технізація, насичені комунікативні канали та ін.);
- активізуючі й мобілізуючі фактори творчої діяльності в ускладнених, кризових а часом і екстремальних умовах;
- прогнозування розвитку та особливостей реалізації творчого потенціалу так само у різних масштабах та умовах [1].

Орієнтація на максимальне врахування психологічного фактору передбачає також і орієнтацію на здійснення комплексного підходу, що водночас також дозволить підвищити достовірність врахування усіх цих тенденцій та явищ, а також до певної міри формалізувати окремі суто психологічні феномени шляхом введення хоча б орієнтовних поправочних коефіцієнтів.

Взагалі в етимологічному плані під потенціалом розуміють можливість здійснювати щось (фізичний потенціал – запас фізичних сил, електричний потенціал, загальний енергетичний потенціал та ін.). В психологічних дослі-

дженнях творчий потенціал розглядається як ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності в цілому [1]. Я вважає В.О.Моляко, головне полягає в тому, що творчий потенціал це саме та система, яка абсолютно, так само як і підсвідомість, прихована від будь-якого зовнішнього спостереження; більш того, й сам носій творчого потенціалу мало, або й зовсім нічого не знає часом про свої творчі можливості. Про справжні творчі можливості конкретної людини можна доказово, а не гіпотетично, говорити лише на основі здійсненої діяльності, отриманих оригінальних творів. Творчий потенціал стає реальною, а не уявною, прогнозованою цінністю лише реалізуючись у винаходах, конструкціях, книгах, картинах, фільмах та ін. [1].

Зважаючи на те, що сучасне реальне життя вимагає від науковців все більш точного прогнозування творчих можливостей людини, оскільки творчі можливості – це важливий ресурс у подоланні впливів різного роду несприятливих факторів, то перед психологією стоять дуже відповідальні й складні завдання – здійснення наукових пошуків щодо діагностики й розвитку творчого потенціалу особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості: монографія / авт. кол., наук. керівник В.О.Моляко. К. : Педагогічна думка, 2008. 208 с.

Гулько Ю.А.,
кандидат психологічних наук
старший науковий співробітник лабораторії психології творчості
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України

ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ КАРУС В СТРУКТУРІ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Нейропсихологічна діагностика передбачає комплексне дослідження вищих психічних функцій у зв'язку із ступенем дозрівання і функціонування головного мозку дитини. І згідно результатам діагностики визначається напрям і специфіка нейропсихологічної корекції. Сучасні наукові данні підтверджують ефективність нейропсихологічної діагностики в структурі системи психологічної допомоги дітям та дорослим [1; 4; 5]. Сучасні дослідження здійснені в контексті творчої конструкторології (Моляко В.О.) дозволяють застосовувати базові методологічні принципи аналогізування, комбінування та реконструювання на всіх етапах нейропсихологічної діагностики [2; 3]. Данні досліджень (Третяк Т.М., Ваганова Н.М., Латиш Н.М., Медведєва Н.В., Шепельова М.В) дають можливість в різних видах психологічної роботи використовувати як теоретико-методологічні принципи творчої конструкторології так і прикладні. Зокрема ми застосували методику КАРУС в процесі нейропсихологічної діагностики дошкільників, що мають нейрологічні порушення на рівні вторинних полів головного мозку і відповідно мають порушення сенсомоторного розвитку.

Так діагностичні завдання були розподілені нами на три види. Першими були завдання на аналогізування. Перший блок завдань спрямований на дослідження специфіки аналогізування у руховій сфері. При цьому досліджувалась здатність дитини наслідувати рухи, вміння притримуватись певних конкретних рухів, втримувати пози у статиці і у динаміці. Потім досліджувались вміння дитини створювати рухи по аналогії тим, що задані.

Так в першу чергу оцінювалась постава дитини і те, як дитина втримує рівновагу. Правильна пряма постава свідчить про те, що відбулась інтеграція різних сенсомоторних систем (дозрілі вторинні поля головного мозку) і дитина здатна підтримувати своє тіло у фізіологічно правильному положенні без залучення додаткових зусиль. У нормі функція рівноваги та почуття тіла у просторі обумовлюється інтегрованою діяльністю трьох складових: мозочка, вестибулярного апарата та проприоцептивної сенсорної системи (Л.О. Бадалян). Для оцінки нейромоторної зрілості дитини дошкільного віку проводять прості тести: М. Ромберга, оцінка втримання рівноваги на одній нозі, ходіння «по мотузочці», оцінка вправності повзання на колінах. Додатково проводились координаторні проби: пальце-носова, коліно-п'яточна та проба на діадіадохінез. Також проводились тести на стан дрібної моторики, зокрема розвитку пальцевого та кистьового праксису. Самий розповсюджений серед них це тест на протиставляння великого пальця руки іншим пальцям, почергова гра пальцями «на піаніно», пінцетний захват, «окуляри» з пальців тощо. Окремо проводились проби на перетин середньої лінії тіла горизонтально та вертикально. Для того щоб перевірити наскільки дошкільник без труднощів може пересікати середню лінію тіла по горизонталі і вертикалі його просили повторювати за психологом ряд дій: перекладати предмет з руки в руки, з лівого боку у правий бік, при цьому дитині ставилась задача чітко дотримуватись структури дії, а психолог спостерігав за тим, чи робить дитина повороти корпусом під час таких дій. В процесі діагностики від дитини вимагалось дотримуватись точності руху, повної відповідності заданому аналогу. Спеціально зверталась увага на те, чи робить дитина дії рукою у протилежному від неї напрямі. Тобто чи здатна вона взяти лівою рукою предмет який лежить справа від неї не рухаючи всім корпусом. В нейропсихології достатньо популярна проба під час якої дитину просять правою рукою торкнутись лівого вуха пересікаючи тім'яну частину голову, а потім лівою рукою досягти правого вуха. Також перевіряється здатність дитини у положення лежачи на спині торкнутись рукою та протилежною ногою. Звертається увага

на зайві надлишкові рухи (синкинезії) під час виконання таких проб. Також окремо перевіряється наскільки дошкільник може називати частини свого тіла (по горизонталі і вертикалі), наскільки розуміє розташування предметів навколо себе у просторі, а також наскільки розуміє розташування одних предметів відносно інших предметів у просторі.

Інформативним інструментом діагностики є проби Г. Хеда. Їх суть полягає у тому, що психолог сидючи напроти дитини просить її дзеркально повторювати за собою рухи. Це: підйоми і повороти долоні та передпліччя перед собою, торкання пальцем протилежної руки до вуха, носа або інших частин тіла. Варіанти рухів можуть бути різноманітними. Оцінюється: правильність виконання рухів, їх синхронність (разом із психологом), втримання темпу. Якщо дитині важко виконувати, тоді доцільно використовувати полегшений варіант вправ із мовленнєвим коментуванням (промовлянням потрібних дій). Окремо досліджувався стан дрібної моторики та стан зорової та моторної інтеграції (системи рука-око). Для цього використовувались наступні завдання: пропонувалось перемалювати прості геометричні фігури, провести лінії між крапками, відтворюючи певний візерунок за зразком (проби А.Е. Тенслі), додатково просять намалювати прості зображення (сонечко, ялинку, будиночок тощо). Оцінювалась вміння притримуватись заданого аналогу та вміння дитини орієнтуватись на аркуші паперу.

Другий блок завдань включає завдання на комбінування. Тут також використовувались проби Г. Хеда, однак вони включали комбінації рухів, які дитині треба було повторювати. Також проводились реципрокні координаційні проби Озерецького. Вони спрямовані на діагностику розвитку міжпівкульної взаємодії, кінетичного та регуляторного праксису. Їх суть полягає у тому, що дитина сидючи за столом, кладе обидві руки перед собою долоньками вниз і намагається повторити за дорослим дії спрямовані на одночасну зміну положення обох рук. Самим розповсюдженим варіантом проби є одночасне здимання в кулак однієї руки і розправлення другої руки. Час виконання вправи від 10 секунд і більше. Увага зверталась на якість виконання за-

вдання, темп, наявність помилок (збоїв), збільшення або зменшення амплітуди рухів. Залежно від віку дитини проводились проби на конструктивний праксис – дітям пропонувалось створювати різні за рівнем складності побудови із кубиків, цеглинок Лего, побудови з плоских геометричних фігур по горизонталі та по вертикалі.

Якщо дитина більш менш вправно виконувала проби перших двох блоків, тоді їй пропонувались завдання третього блоку, що передбачають руконструюючі дії. Так дітям пропонувалось відтворювати завдання першого і другого блоків в нових умовах. Для цього дітям пропонувалось змінювати темп виконання завдань, виконувати проби із закритими очима, а також виконувати проби із різними знаряддям, зокрема використовувались різні гімнастичні матеріали: різні за розміром м'ячі, фітболи, гімнастичні палки, гамаки, сенсорні килимки, дошки-балансири тощо.

Наші дослідження показали, що використання методики КАРУС в процесі нейропсихологічної діагностики, дає можливість визначати домінуючу рухову, предметно-практичну та розумову здатність дитини до аналогізування, комбінування та реконструювання на різних рівнях. А це в свою чергу дає більше діагностичної інформації і отже, обумовлюють побудову більш оптимального нейропсихологічного корекційного маршруту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Князев В.М. Нейропсихологічна діагностика ДіА. Україна, 2022. 256 с.
2. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены) К.: Освіта України, 2007. 388с.
3. Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта: монографія / В.О. Моляко, Ю.А. Гулько, Н.А. Ваганова [та ін.]; за ред. В.О. Моляко. Київ – Львів, 2021. 194 с.
4. Goddard Blythe SA. Releasing educational potential through movement. A summary of individual studies carried out using the INPP Test Battery and Developmental Exercise Program for use in schools with children with special needs. Child Xare in Practice. 2005.
5. Dobie S. Bilateral integration: The gateway to achievement, 6th edn. Bilateral Exercise Integration Ltd, Balado, UK. 2008.

Завгородня О.В.,
доктор психологічних наук,
головний науковий співробітник лабораторії психології творчості,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

АРТТЕРАПЕВТИЧНІ ПРАКТИКИ ТА МЕНТАЛЬНЕ ЗДОРОВ'Я

Впродовж усієї історії мистецтво застосовувалося в контексті зцілення та одужання. Музика, танець, мистецтво та драма застосовувалися в лікарняних умовах з кінця 19-го століття. Спочатку художні практики пропонувалися як заходи дозвілля, щоб запобігти депривації та зайняти вільний час пацієнтів психоневрологічних закладів. Виявилось, що зазначені практики мала значний вплив на соматичний та психічний стан залучених пацієнтів, зокрема, після занять мистецтвом поліпшувався їх емоційний стан. Травмовані люди могли виразити події свого внутрішнього світу в рухах, звуках і образах так, як вони не могли висловити словами, а вираження переживань сприяло відновленню балансу, послаблювало дистрес. Особливого розвитку використання художніх практик і спілкування з мистецтвом в програмах психічного здоров'я набуло після II світової війни. Оскільки використання мистецьких практик в психотерапії поширилось, активізувався запит на фаховий аналіз спостережуваних результатів арттерапевтичних втручань та створення відповідних теоретичних моделей [4].

Мистецькі дії мають на меті викликати естетичний поклик. Естетичне тут розуміється не як категорія краси чи специфічна художня нормативність. Естетичне в зазначеному контексті розглядається як якість творчого результату в процесі його створення, образ, що мовить до автора, а також – до реципієнта, що добре підходить до особистого чуттєво-експресивного стану або що інтуїтивно відчувається таким, яким має бути [2]. Цей естетичний поклик зазвичай з'являється у взаємодії особи з художніми матеріалами (кольорами, рухами, звуком); має потенціал викликати новий досвід у всіх учасників, незалежно від того, чи беруть вони активну роль як автор чи виконавець,

чи пасивну роль як аудиторія. До естетичного переживання людина приносить свій попередній досвід, уподобання, сенсорні здібності та очікування. Новизна, притаманна естетичному переживанню, посилює відкритість, сприйнятливність, здатність навчатися. Людина приходить на виставу чи в галерею з бажанням увійти в естетичний досвід, відкрити свої почуття завдяки талантам художника. Переживання (що асоціюються з «це прекрасно; це призначено для мене; це зворушує мене») виникає разом із знанням того, що ці особливості сприйняття безпосередньо пов'язані з твором. Саме в такому співвідношенні внутрішнього відчуття та зовнішнього оцінювання ми можемо відрізнити прекрасне від потворного. Це не об'єктивний стандарт, який ідентифікує ситуацію як естетичну або визначає створене на витвір мистецтва, але це досвід взаємодії між автором і матеріалом, твором мистецтва і глядачем, що сприяє естетичному переживанню. Естетичне розгортається, коли індивід водночас залучений до глибокого переживання й виявлення смислу явища чи події та зовнішньої оцінки. Естетичне переживання в зазначеному контексті характеризується симультаністю чуттєвої, експресивної, реляційної, соціально-культурної залученості, характерною для арт-практик [2]. Люди мають здатність до естетичного занурення, до відтворення глибоких почуттів, їх вираження, до творчого подолання болісних переживань. Різні чинники впливають на розвиток або гальмування здатності до естетично-творчої діяльності.

В умовах загрозової невизначеності під час воєнного стану зростає ймовірність розладів ментального здоров'я, зокрема внаслідок інформаційних чинників. Якщо первинна травматизація відбувається з безпосередніми учасниками події, які пережили, з певними реакціями, загрозу життю або безпеці, то вторинна - властива людям, які були свідками події, або спостерігали подію з екранів. Їх реакції засновані не на реальній загрозі, а на уявленнях про неї. Ознаки вторинної травми схожі на ті, які у людей, що безпосередньо зазнали травми (нав'язливі думки, втрата відчуття безпеки, ірраціональ-

ні страхи, знижена здатність до емпатії, втрата відчуття контролю, здатності радіти тощо).

Один з типів вторинної травми - травма глядача, реципієнта ЗМІ. Коли людина бачить частину події з інтерпретаціями журналіста, диктора чи учасника події, а уява «домальовує» презентований епізод. Травма розвивається як відстрочена реакція на побачене, коли реципієнт не може нічого змінити. Людина, яка подивилася відео, жахається; а потім побачене, доповнене уявою, зберігається в пам'яті та може ретранслюватися у формі окремих відео потоків. Специфіка медіатравми - опосередкованість цілями інформаційного впливу. Зокрема підчас війни інформацію/дезінформацію використовують для впливу на пізнавальну сферу людей, їх емоції та поведінку шляхом поширення фейкового або гібридного контенту. Спеціально створений контент вводить в оману, спотворює картину світу, викликає неадекватні реальності емоції.

Особи, які пережили травматичний досвід, можуть відчувати захисне відчуження від реальності, від інших людей, можуть страждати від порушень сприйняття тілесних відчуттів, заблокування почуттів, порушень взаємин з собою та найближчим оточенням. Арттерапевт має знайти адекватні способи індивідуального впливу, соціальної та культурної залученості через спільні або індивідуальні мистецькі практики. Творчі дії учасників впливають на їх сприйняття, емоції та розуміння. Рефлексія цих процесів учасником, обговорення з іншими людьми (учасниками та терапевтом) сприяє осмисленню нового досвіду, розумінню виявлених можливостей та перспективи позитивних змін. Арттерапія заохочує до естетичного занурення, формує основу для здорового розвитку, творчості, рефлексії, прийняття рішень в модальності мистецтва. Естетичне переживання, творчість, досвід «потоків» дистанціює від звичного, повсякденного; допомагає розвинути нові ментальні моделі, оновити мислення та дії, звільнитися від звичних автоматизованих, але неконструктивних шаблонів [2]. У людей, які зазнали травм, порушується здатність вербального опрацювання інформації. Водночас образи, пов'язані з травматичними враженнями, виходять з-під контролю, можуть переслідувати й му-

чити людину. Образотворчі практики сприяють міжпівкульній інтеграції, допомагають відновлювати порушену здатність людини до опрацювання пережитого.

Нами запропоновано арттерапевтичну методику «Мандрівка», яка є переважно універсальним інструментом, проте особливо підходить особам з образотворчими здібностями. Експресія за допомогою візуальних образів переважно сприймається такими людьми як «безпечніша», порівняно з іншими формами. Водночас візуальні образи можуть опосередковувати перехід до інших різноманітних форм самовираження та можливостей міжособистісної взаємодії.

Зокрема було застосовано тренінг на основі системи КАРУС (В.О. Моляко), спрямований на розширення діапазону виразних засобів, креативних ідей, ампліфікацію, індивідуалізацію та вдосконалення творчої стратегії клієнта. Зазначена система спирається на дослідження процесу діяльності фахівців та найбільш вживаних ними стратегій та тактик. Стратегія – це система актуалізації, планування, реалізації задуму; включає логічні й інтуїтивні компоненти; в кожному випадку є унікальною, хоча водночас може характеризуватись домінуванням певного різновиду. Тренінг стимулює творчі дії, передбачає низку методичних прийомів ускладнення процесів виконання завдання, наближаючи їх тим самим до непередбачуваної реальності, тобто необхідності діяти в умовах обмежень, неочікуваних вимог ситуації, новизни, невизначеності, надміру або дефіциту інформації тощо [1]. Застосовується метод неочікуваних заборон, обмежень, вимог. Заборони можуть стосуватись кольору, форми, символів. Провідна тема – “Бажаний стан душі”. Вимоги – репрезентації теми в різних стилях – символічному, абстрактному, декоративному (напр., візерунок, розпис великодньої крашанки), експресивно-фантазійному (напр., в стилі Марії Примаченко) тощо. В процесі конструювання образу “бажаного стану душі” в залежності від індивідуальних пререференцій художника залучаються різні формотворчі стратегії й тактики – зокрема, концентрування, акцентування, перетікання форм, символізація, розк-

ладання, геометризація, зміщення масштабів, подвоєння форм, контрастування, деформування, декоративізація, виведення зі звичного простору, гіперболізація, ведення в контекст, синтезування, аккумулявання, дублювання, ампліфікація. Робота в ускладнених умовах проковує потенційну здатність людини до творчого подолання перешкод, а також “зміцнює” людину досвідом сприйняття труднощів як викликів. Формується “імунітет” до деструктивних реакцій на труднощі, зміцнюється готовність до подолання перешкод.

Окреслимо психологічні механізми самовідновлення особи після травми в процесі арттерапії. Це тісно пов’язані між собою екстерналізація, символізація (створення візуальних метафор), художня емпатія, візуально-метафорична презентація травми, довільне дистанціювання, створення буферної зони між собою і травмою, художня емпатія, творче зосередження як відволікання від болісних переживань, посилення позиції впливу і контролю (регуляція процесу розкриття травматичного досвіду, контроль і перетворення емоцій в процесі взаємодії з образом, вплив як можливість вносити зміни у створюваний об’єкт за своїм бажанням, подолання почуття безпорадності), опрацювання “фрагментів” спогадів, художня проєкція, візуально-символічне означення емоційних станів, трансформація переживань, їх нове впорядкування, подолання травматичної хаотизації, фрагментації спогадів, відновлення порядку в пам’яті, управління сильними почуттями та бажаннями через їх символічне вираження та задоволення, задоволення від процесу створення задуманого художнього предмета, “стан потоку”, задоволення від впровадження технічних інновацій в процес творчості, почуття досягнення, подолання творчих труднощів і мук, самоствердження, релаксація після напруженої, але вдалої праці, “покладення, втілення” переживань у створювану роботу, стимулювання дискурсивного осмислення травматичного досвіду через обговорення створеного. Зокрема, механізм екстерналізації дає змогу побачити й розглянути травму як окрему зовнішню сутність, репрезентовану у художніх метафорах, символах; завдяки екстерналізації виникає можливість створити буферну зону між собою і травмою, регулювати дистанцію,

змінити позицію щодо травми на більш довільну і владну та ін. Завдяки механізму емпатії здійснюється вихід особи за межі актуального “стану душі”, перехід в “змінений стан” творчого функціонування; забезпечується органічність процесу моделювання “стану душі” за образом іншої істоти або явища, процес перетворення, формування та розвитку відповідних образів. Механізм художньої проєкції внутрішнього світу людини на створювані образи сприяє інтеграції різних шарів свідомого і несвідомого та самопізнанню особи. Інсайти в процесі портретування стану душі дають нове самовідчуття, висвітлюють нове бачення себе, свого життя.

Образи актуального і бажаного стану душі, перехідних варіантів здійснюють функцію означення пам'яті про минуле і пережите, уявлень про бажане і очікуване, пошуку й утвердження своєї самості; самоаналізу, рефлексії своїх прагнень, пошуку справжнього Я, яке найбільшою мірою відповідає індивідуальному покликанню; можуть служити засобом інтеграції фрагментів болісних спогадів та відновлення цілісності автобіографічної пам'яті.

Арттерапевтичний погляд на ментальне здоров'я узгоджується із зміною в розумінні здоров'я в бік його позитивного трактування; цей зсув відбувається паралельно розробкам у сфері здоров'я, які наголошують на підтримуючих факторах, таких як стійкість (резильєнс), а не на симптомах і патології [3]. Замість концентрації на хворобливих відхиленнях, арттерапевти звертаються до здорового потенціалу, здатності людини до творчості та естетичного занурення. Це супроводжується зміщенням діагностичного фокусу з патологічних проблем на здібності, що добре узгоджується з перспективою арттерапії щодо підтримки пацієнтів у їхніх творчих, експресивних і виконавських здібностях. Арт-терапевти повинні бути експертами в мультидисциплінарних психосоціальних і соматичних аспектах своєї роботи; можна акцентувати такі *ролі арттерапевта*, що здійснює підтримку: фасилітатор, джерело інформації, тренер, відзеркалювач («дзеркало»), помічник у здійснюваному клієнтом коментуванні та інтерпретації своєї творчої продукції та життєвих фактів, свідок, маєвт.

Внесок мистецьких практик у відновлення ментального здоров'я та благополуччя полягає в тому, що завдяки естетичному залученню та творчій діяльності з'являється можливість:

- посилити здатність до мультисенсорного естетичного сприйняття;
- сформуванати основу для розвитку творчої ігрової активності;
- відкрити для себе автентичні форми вираження; можливість оживляти, виражати та втілювати почуття;
- досліджувати і розвивати свої здібності, вдосконалюватися;
- уважно відстежувати тілесні відчуття, долати внутрішню роз'єднаність, суперечності ментального та тілесного;
- відновити цілісне самовідчуття, сформуванати нове або заново інтегроване відчуття «я»;
- (пере)символізувати пережитий досвід, почуття чи міжособистісні стосунки, пережити естетичні осяяння, сформуванати нові смисли, нові цілі;
- здійснювати синтез історії життя, життєвих переживань зі своїми нещодавніми знахідками в практиці художньої роботи;
- дистанціюватися від звичного, звільнитися від неконструктивних шаблонів;
- досліджувати, творчо опрацьовувати теми неунікної фактичності, ідентичності, самовираження, сенсів тощо;
- розвинути життєстійкість, зміцнити ментальне здоров'я завдяки соматичному, емоційному, когнітивному, соціальному, культурному залученню, розвитку рефлексії та досвіду ухвалювання рішення в процесі арт-практики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моляко В.О., Гулько Ю.А., Ваганова Н.А. Особливості функціонування творчого мислення дітей в умовах інформаційної невизначеності. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. Т. 34 (73) № 1, 2023. С. 154-159.
2. Dewey, J. Art as experience. In John Dewey: The Later Works, 1925–1953; Boyston, J., Ed.; Southern Illinois University Press: Carbondale, IL, USA, 1989; Volume 10. 80–89.

3. Huber, M.; van Vliet, M.; Giezenberg, M.; Winkens, B.; Heerkens, Y.; Dagnelie, P.C.; Knottnerus, J.A. Towards a 'patient-centered' operationalisation of the new dynamic concept of health: A mixed methods study. *BMJ*, 2016, 6. 35–40.
4. Malchiodi, C. *Expressive Therapies: History, Theory and Practice*. In *Expressive Therapies*. New York: The Guilford Press, 2005; pp. 1–16.

Завгородня О.В.,

доктор психологічних наук,

головний науковий співробітник лабораторії психології творчості

Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

ФРАГМЕНТАРНІСТЬ ПСИХОЛОГІЇ ТА СТРАТЕГІЇ ІНТЕГРАЦІЇ

За останнє століття психологія надзвичайно розширила коло своїх інтересів, охопивши практично всі сфери життя. Зросли технології та досвід, специфічні для кожної галузі; в процесі спеціалізації відбулося певне відокремлення сфер одна від одної. Сучасна психологія – це сукупність роз'єднаних галузей науки та практики з різними мовами, методами та способами поширення інформації. Діапазон визначень предмета психології коливається від вкрай суб'єктивних, проблематичних щодо верифікації до переважно об'єктивних, але таких, що призводять до редукції і втрати специфіки психології. Це стає перешкодою для розвитку психологічної науки та її ефективного використання. Важливими соціальними факторами, що актуалізують інтеграцію психології, є глобалізація та широке включення психології в практику. Інформаційний обмін, потреби практики, необхідність розробки єдиних стандартів професії актуалізують пошук загальнонаукового контексту психології, стимулюють як спонтанні, так і цілеспрямовані інтеграційні процеси. Потреба в розробці засобів, які дали б змогу узгодити різні психогенетичні, психотехнічні та психотерапевтичні концепції, стає все більш актуальною. Постає питання про наявні *стратегії інтеграційного процесу* та можливості їх реалізації.

Можна виокремити кілька типів стратегій інтеграції:

- стратегії на основі визначення остаточного причинно-наслідкового пояснення, з якого можуть походити явища, спроби побудови єдиної теорії;
- стратегії на основі застосування інтеграційного інструментарію;
- плюралістично-діалогічні стратегії;
- стратегії на основі побудови метатеоретичного каркаса.

На думку частини авторів, інтеграція психології вимагає, щоб психологічні теорії ґрунтувалися на загальній експлікативній структурі, подібній до тої, яку мають науки зі статусом парадигми. Інтеграція розглядається як пошук та визначення єдиного остаточного причинно-наслідкового механізму. Стратегії пошуку остаточного пояснення будуються на висхідній логіці формування знань, керованій емпіричними даними, і мають два варіанти. В одних випадках пропонується шукати основний експлікативний принцип в межах дисципліни (напр., концепція психологічний бігевіоризму А. Staats), в інших — поза психологічною наукою. Напр., Zagaria, Ando' і Zennaro підкреслюють теоретичну хиткість психології та обґрунтовують ідею еволюційної теорії як об'єднуючої основи, яка дасть змогу психології вийти за межі допарадигмального стану [13]. Еволюційний підхід зазвичай асоціюється з біологічним редукціонізмом і детермінізмом, однак, згідно з аргументами авторів, еволюційний підхід вирішує звичайну діалектику природи та виховання, оскільки гени «сліпі» до того, що є «вродженим» і тим, що «набутим у навчанні»: «ми від природи обрані бути культурними» [13, р. 539].

Згідно з іншими дослідниками [4 та ін.], *пошук експлікативної основи (остаточного пояснення)* принципово має відбуватися в межах психології, здійснюватися через поступове розширення експлікативної здатності конкретних теорій, їх трансформацію та розширення кола явищ, для яких початкова теорія спочатку була розроблена. В психології було зроблено численні спроби розширити деякі пояснювальні ідеї, що стосуються психічних функцій, до парадигматичної *експлікативної основи* для багатьох явищ.

Є підстави для сумнівів з приводу ідеї створення єдиної теорії на основі обрання найкращої з наявних теорій і відкидання інших. Розбіжності психологічних теорій сягають своїм корінням в різне розуміння сутності предмета психології, різне визначення наукового факту.

Б.Л. Патерсон вважає, що метою інтеграції з позицій плюралізму є не створення єдиної теорії, що пояснює всі досліджувані явища, а скоріше, *визначення спектру альтернативних теоретичних підходів та їх діалог* для опрацювання дослідницької перспективи, ширшої, порівняно з тою, яку може забезпечити одна узагальнювальна теорія. Кожну з психологічних теорій, що мають власний понятійний апарат, термінологію та основоположення, важливо співвіднести одну з одною, здійснити критичне порівняння, посилити чіткість, визначити можливості інтеграції [7].

Однією з стратегій інтеграції є *використання методологічних інтегративних інструментів*. Для інтеграції різних систем понять необхідний адекватний розроблений на загальнонауковій основі методологічний інструмент. Адекватність в цьому випадку означає те, що такий інструмент повинен давати можливість несуперечливо і без втрати змісту спочатку звести інтегровані системи понять до загальних для них концептів, а потім представити їх у інтегративній поняттєвій структурі. В.О. Медінцевим показано можливість інтеграції теоретичних побудов на прикладі двох незалежно розроблених теорій інтелекту. Майже всі компоненти цих теорій поняттєво відрізняються, притому що описують ту саму предметну область досліджень – процеси мислення, – однак віднесені до різних (термінологічно і змістовно) їх складових. Як методологічний інструмент інтеграції був використаний розроблений Г.О. Баллом і В.О. Медінцевим *Теоретико-множинний метод опису процесів* (ТМ-метод). Метод призначений для опису процесів у будь-яких предметних областях досліджень [1; 2]. Було продемонстровано придатність цього методу для інтеграції систем понять в одній предметній області [3].

Одна з найактуальніших сучасних стратегій – *інтегративне метатеоретизування*; важливість його в психології зумовлена фрагментованістю, су-

перечливістю та варіативністю психологічного знання. Якщо предметом дослідження теорій є психологічні явища, то специфічним предметом метатеоретизування є самі теорії [12]. Можна виділити кілька причин підвищеної уваги до метатеоретизування. Однією з причин є відставання психології в концептуалізації психологічної феноменології, яка стрімко змінюється, тобто створюється розбіжність між теорією і мінливими явищами. Зміни психології людини, пов'язані з культурно-цивілізаційними трансформаціями, вимагають нових концептуалізацій, понять, методів, прийомів дослідження. Будь-яка теорія є відображенням певних аспектів буття, яке будується на основі певної системи понять, тобто кожна теорія опрацьовує певну власну мову. Відповідно, ще одна причина актуалізації метатеоретизування – це розходження мов теоретизування. Причиною підвищеної уваги до метатеоретизування також є WEIRD-проблема (проблема домінування у психологічній науці дослідників з країн WEIRD, тобто країн, які характеризуються як західні, освічені, промислово розвинуті, багаті і демократичні), вплив індигенної психології, емік-підходів, постколоніальних і гендерних досліджень; зазначені студії пропонують інший ракурс аналізу психологічної феноменології, пов'язаний з відмовою від універсалізації «психології євроамериканського білого чоловіка» і охоплення дослідженням психологічної «іншості» представників постколоніальних країн, меншин, людей різної ідентичності, різних рас, етносів, культур тощо. Розвиток нових інформаційних технологій також стимулює інтерес до метатеоретизування.

Психологія має багату традицію «великих» концептуальних підходів – психодинамічного, когнітивно-поведінкового, екзистенційно-гуманістичного та відповідних ідеальних конструктів. Концептуалізація теоретичних надбань психології має відображати зв'язки між багатьма рівнями психологічних явищ, що дає змогу уточнити визначення провідних категорій психологічної науки, вважає G. Henriques. На його думку, інтеграція може бути досягнута лише в тому випадку, якщо психологічна наука працюватиме як узгоджено організована сукупність знань. Важливою є узгодженість і взаємозбагачення

теорій особистості, теорій розвитку, психогенезу, теорій клінічної психології (теорії девіацій, деформацій, розладів). Для цього, вважає дослідник, психології необхідний метатеоретичний фундамент, заснований на визначенні базових понять дисципліни – наприклад, «розум», «Я», «поведінка». Спробою досягти цього є запропонована ним нова епістемологія, яку він назвав системою «Дерево знань» (ДЗ) [5]. Система ДЗ відображає еволюцію складності когнітивних полів різних наук, пропонує нове бачення природи знання, що складається з чотирьох рівнів (матерія, життя, розум і культура); рівні відповідають існуванню чотирьох класів створінь природи (матеріальних об'єктів, організмів, тварин і людей) і чотирьох класів наук (фізичних, біологічних, психологічних і соціальних). Система створює основу для нового погляду на психологічну науку. G. Henriques використовує систему ДЗ для визначення галузі досліджень психологічної науки щодо інших наук і ставить психологію між біологією та соціологією. Вчений вважає, що інтеграції конкуруючих теорій (наприклад, концепцій З. Фрейда і Б.Ф. Скіннера) можна досягти за допомогою системи дистанційного зондування. Зокрема, G. Henriques демонструє низку неявних припущень, які поділяють дві теорії. Наприклад, три рівні поведінкових форм Б. Ф. Скіннера демонструють чітку відповідність структурним компонентам стратегії З. Фрейда – Ід, Его та Суперего. Ці поняття, у свою чергу, чітко пов'язані зі складовими сучасної біопсихосоціальної стратегії. З позицій системи ДЗ психологію слід вважати розташованою між центральними ідеями Б. Ф. Скіннера (на межі психології та біології) та З. Фрейда (на межі психології та соціальних наук); це створює метатеоретичну структуру, яка може поєднати основні теоретичні перспективи психології в єдине ціле. Ідеї Б. Ф. Скіннера поєднуються з когнітивною нейронаукою, спрямованою на розуміння генезису розуму в живих істотах. Ідеї З. Фрейда важливі для розуміння еволюційних змін, які сприяли формуванню людської культури. Психологія займає місце між біологією та соціальними науками, пов'язуючи життя з розумом знизу, а розум з культурою згори. G. Henriques

кваліфікує свій підхід як метапарадигмальний і використовує його в низці прикладних досліджень.

На думку ряду дослідників (С. Сальваторе, А. Тоомела та Дж. Валсінер), фрагментація психології відображає емпірично центроване бачення наукового знання. Таке бачення призводить до представлення психологічних конструктів у тісному зв'язку з досвідом, щоб зробити їхнє значення самоочевидним. Абстрактні конструкції не визначаються на основі конкретних профілів емпіричних характеристик, однак вони є інструментом для інтерпретації емпіричних даних у багатьох областях. Абстрактні конструкції є ефективними та застосовними для концептуалізації різноманітних явищ, які дуже відрізняються один від одного з емпіричної точки зору. На думку С. Сальваторе [8], щоб подолати роздробленість психології, необхідно заново відкрити, переосмислити роль ідеальних конструктів. Психологічна наука має перейти від поширеного екстенсивного методу визначення своїх понять до інтенсивного. Екстенсивне визначення ґрунтується на зв'язку конструкту з означеною частиною реальності, з конкретними емпіричними явищами; таке визначення є описом або операцією вимірювання конструкції. Екстенсивні визначення не можуть забезпечити єдине значення понять, оскільки вони не можуть уникнути залежності від емпіричного контексту. Навпаки, інтенсивне визначення складається з карти семантичних зв'язків, які конструкт підтримує з іншими конструктами в теоретичній структурі. Значення таких конструктів не полягає в посиланні на емпіричні явища – скоріше, це категорія, визначена в теорії, яка потім використовується для стратегювання реальності. Такі психологічні конструкти (наприклад, гештальт і та його завершення; асиміляція, акомодация, медіація, модерація та інші) визначені на засадах і в термінах теорії. Інтенсивні визначення основних психологічних понять мають бути зроблені на високому рівні узагальнення, вони потенційно можуть забезпечити єдине значення понять, оскільки не мають залежності від емпіричного контексту [6].

Отже, метатеоретична структура має будуватися в термінах абстрактного узагальнення, спиратися на ідеальні концепти. З метою інтеграції важливо

працювати з ідеальними конструктами на рівні метатеоретизування, не ігноруючи при цьому, звичайно, концепції середнього рівня, які відіграють важливу роль, забезпечуючи форми знання, близькі до конкретного емпіричного досвіду; концепції середнього рівня слід охопити метатеоретичним інструментарієм, щоб отримати ширшу та докладнішу картину конкретної предметної галузі. Ідеальні конструкти порівнюють із спостережуваною реальністю в різних досвідних сферах. Таке співвіднесення з реальністю та забезпечення зворотного зв'язку сприяє вдосконаленню теорій високого рівня узагальнення.

Висновки. Для психологічної науки важливою є її теоретична основа, завдяки якій можливі опис і пояснення явищ, а також обґрунтовані прогнози розвитку, змін. Охарактеризовано кілька типів теоретичних стратегій інтеграції. Перспектива фасилітації інтеграційних процесів можлива шляхом розвитку та вдосконалення низки інструментів інтеграції, зокрема, створення спільного багатовимірного теоретико-методологічного метапростору - матриці теорій та обґрунтування місця в ньому різних теорій із врахуванням їх епістемологічних координат, пояснювальних можливостей, сфери застосовності, логічної послідовності положень, внутрішньої узгодженості тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства: наукове видання. Київ: Видавництво ПП «СКД». 2017. 300 с.
2. Балл Г.О., Медінцев В.О. ТМ-метод в описі інтелектуальних процесів / Теоретичні дослідження у психології Збірник статей (за редакцією Г.О. Балла та В.Л. Зливкова). К.: Педагогічна думка. 2017. С. 10-25.
3. Медінцев В.О. (2022) Варіант інтеграції теорій інтелекту. Теоретичні дослідження у психології: монографічна серія / Уклад.. В.О. Медінцев. Том XI. С. 2–22.
4. Green C. Why Psychology Isn't Unified, and Probably Never Will Be. *Review of General Psychology*. 2015. V. 19 (3). P. 207-214.
5. Henriques G. (2017). Achieving a unified clinical science requires a metatheoretical solution: Comment on Melchert (2016). *The American psychologist*, 72(4): 393-394. DOI: 10.1037/amp0000143.
6. Kazdin, A. (2008). Unity: Psychology's immunity booster. *Monitor on Psychology*. <https://www.apa.org/monitor/2008/03/pc>.
7. Paterson B. Pluralism. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. L.: Sage Publications, 2008. P. 633-637.
8. Salvatore, S. (2017). The formalization of cultural psychology. *Reasons and functions*. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 51(1), 1-13. DOI 10.1007/s12124-016-9366-2.

9. Staats A. W. A psychological behaviorism theory of personality. In Millon, Theodore; Learner, Melvin J. (Eds.), Handbook of psychology. New York: John Wiley & Sons, 2003. P. 135-158.
10. Toomela, A., & J. Valsiner (2010). Methodological thinking in psychology: 60 years gone astray? Charlotte, NC: Information Age Publishing.
11. Valsiner, J., & Salvatore, S. (2012). How Idiographic Science could create its terminology? In S. Salvatore, J. Valsiner & A. Gennaro (eds.). Making Sense of Infinite Uniqueness: The emerging system of Idiographic Science. Vol. 4, Charlotte (NC): Information Age Publishing. P 3-20.
12. Wallis S. Toward a Science of Metatheory. Integral Review. A Transdisciplinary and Transcultural Journal For New Thought, Research, and Praxis. 2010. Vol. 6 (3). P. 73-115.
13. Zagaria, A., Ando', A., & Zennaro, A. (2020). Psychology: A giant with feet of clay. Integrative Psychological and Behavioral Science, 54(3), 521-562.

Ільницька Л. В.,

кандидат філософських наук,

доцент кафедри дизайну,

Міжрегіональна Академія управління персоналом

ЕМОЦІЙНО-ПОТОКОВА СВІТОГЛЯДНІСТЬ ПЕЙЗАЖНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПОЕТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ОЛЕГА ЛИШЕГИ

Психологічна відкритість творчого захопливого ставлення до поетичного наснаження уособлюється натхненним баченням резонуючих вібрацій постанови тематичної площини потокової світоглядності. Безкінечність протяжності на час віршованого осягнення ущільнюється у категоріальність полум'яної височини, яка спрямована у кордоцентричність від образно-піднесеного оспівування рідного ареалу чуттєвих домінант донесення довершеного місця у мовленнєвих вібраціях самобутньої стилістики. Такий перетин емоційного злету лише поодинокі знаходить ідентичне суспільне захоплення. Для Олега Лишеги (1949 – 2014 рр.) – видатного українського поета та скульптора, сканування подібного розуміння власного відкриття прикметних прикарпатських емоційних присмаків відбулося у відзначенні збирання при-

родних свідчень улюбленого середовища поетичного тяжіння. Відтак, назви деяких психолого-пейзажних творів О. Лишеги безпосередньо оприлюднюють взаємозв'язок автора з не застиглою консистенцією географічно-топонімічних розчерків верлібрового всесвіту. Тисмениця, як місто народження духовного і фізичного перетину неординарного індивідуально-особистісного голосу сокровенного емоційного малюнку, перейшла у поетичні думки надрукованого доробку [1] нарощуваної об'єктивізації культурно-просторової об'ємності тривалого образного діалогу з неоднозначним пізнанням багатогранної натхненності відліком накопиченого бачення буття природи у полісинтетичному творчому відтворенні улюблених краєвидів з обсягом внутрішнього потоку оживлення координатних моментів душевної незабутності.

У цьому дослідженні приділяється увага трьохчастинному віршованому ансамблю від О. Лишеги «Дністер» [1, с. 151]. В даному разі, широта поетичного джерела доленосної чуттєвої різнопланової супровідниці ріки спогадів та навернень до емоційних станів гіперболізованого тяжіння стержневого поетичного збирання гостроти до глибини рядкового виверження по-білому віршованої когортності від водної свіжості споконвічних берегів встановлення первинного світоглядного бачення на творчому рівні психологічної інтеграції з образно-мислиннєвим потоком різноманітних станів позачасових верлібних доторків, висуває багатолінійний сенс дослідного тлумачення індивідуальної мовленнєвої виразності.

Якщо обмірковано поставитися до розподілу на три пейзажно-психологічні епізоди твору «Дністер», то можливо варто проводити паралелі з образотворчим ракурсом триптиха. Це рідкісна суверенність нетрадиційного прикріплення трьохвимірності до символічного перебігу часовості, а порубіжний пошук ансамблевого авторського мислення вартісним світоглядним місцезнаходженням емоційної натхненності у поштовхах водної безкрайності неозорого Дністра: «Присохлий листок кукурудзи / по радіо схлипувала / Безконечна мелодія пісної мамалиги» [1, с. 152]. У такому поетич-

ному нарощуванні застиглих хвиль співмірних мотивацією творчості линуць елементи опірної рулади до змістовної карколомності індустріалізації природних світів еволюційного едемського розчинення у тому чого поетові на антропологічному рівні гуманістичного тривання незволікаючого завдання покоління, врешті, не підсумувалося у сходженні до «стилістичної конфігуративності» замовчуваної хронічності з прямим висвітленням культурних неспівпадінь у сталому бар'єрі постколоніального колективного господарювання. Отже, Олег Лишега у текстовому річищі улюбленого Дністра не відганяє від себе у віршованій формі заперечливий підхід недовершеного потоку перебування у гамі почуттів краєвидного бачення рідної сутності, а навпаки психологічно відзначає сформованість сумнівів у певній консистенції без дуальності переосмислення тривоги, яка психологічно-тектонічно є у безпомилковому упізнанні вузлового надриву трансльованої згенерованості сучасної завуальованої небезпечної буттєвої крайності у невимушеній поетичній герменевтичній горизонтності рядкового хвилювання. Накладати шар «апокрифів» у «моделюванні повноцінного міста» «у ролі надійного медіатора», як це пропонує Т. Прохасько [1, с. 249], демонструє короткозорість переднього плану типізованої біографізації не вчитування у поетичну зрілість талановитого співця, адже вступні та передмовні відволікання на рекламному рівні прокламаційності видання не здійснюють просвітницьку потребу встановлення відсканованого полюсу плину автора до власних психологічно-текстових значень емоційного бачення стиснутої «поточної світоглядності» таврування словом полинкової незмінної гіркоти якраз усвідомленої вразливості довколишніх суспільних агрегацій по течії ріки. Фокус цього психологічного наведення верлібного бачення представлено у першій частині «Дністра» наступним чином: «І вже скоро побачу те, що й вони (птахи) в долині / Але не точним пташиним оком / А зіницею з розтріснутими капілярами, / Крізь червоний туман...» [1, с. 151]. Тобто, перебування у яскравій засліпленій туманності унаочнює віддзеркалення планомірного психологічного самоналаштування на очевидний для автора типізований одновекторний плин прихо-

ваного творчого кредо недозрозумілого віншування річкового асамбляжу привласнення назв краси «заангажованою дивергентністю буття».

Тому автор проявляє внутрішнє питання: як вижити у покинутих інсталяціях краси захаращеного дивосвіту, адже не до одноколірної непотрібності тягнеться справжня поетична спраглисть? Ось тут персоніфікуються образні додавання до психологічного контексту «оксиморони річкової фауни». Відтак, перша частина довершується «мерехтінням білих метеликів / Над горбами червоної конюшини» [1, с. 150]. На цьому шляху тендітності естетичної вищості проявляється зрушення до заангажованого світу реальності. Як можна зрозуміти: червоний активний колір агресії прокламує небезпечність відчуття незабрудненого метеликового майоріння у поетичних хмарках під час підступності укоріненого світогляду сталих сенсів однотипного скупчення тривіальних квітів довкола самотнього духовного джерела. Друга психологічна епізодичність виводить тваринний дух худоби: «Корова стояла коло самої води / І невидющими очима вглядалась / В рідке каламутне скло» [1, 151]. У цій частині супровідним не кольором, а «позначеним колірним станом» є верлібні висловлювання з приводу бурої природи, до якого і призводить вказана поетом «невидющість» апокрифів більшості. Виведення у кольорі негативних спільних переживань, як із червоним нав'язливим станом, паралельно розкриває нинішнє прожиття ворожого вторгнення із новим зафіксованим нав'язливим станом деяких сучасних літераторів не бачити та не усвідомлено не розуміти, що війна безколірна взагалі. Настанови тодішнього різкого протікання життя, як стояла для одних і корита для інших – чітко сформульоване авторським дієвим досвідом різних берегів соціально-психологічного долання історичної прірви: «Я показав рукою на другий берег / Його вже не було видно в темряві» [1, 151]. Темрява безколірна по суті «трагедійного віршування». Історичний шлях занепаду був для О. Лишеги очевидним, але не закономірним. Проте, третя емоційна картина триптиху «Дністра» вже у режимі гучного низького форте прокламує про те, як «стікали краплі брудним склом / Вже не видно було нічого...» [1, 152]. Насправді,

це психологічне визнання не ностальгійного прощання, а остаточного підведення змістової планки обміління межової глибини і тваринна присутність живого поруч із прекрасною рікою переходить у аморфне відчуття останнього потяга, «хребет якого тріщить». Такі потрібні ноти єдиного настрою-акорду з'єднані нефальшивим розмірковуванням. Цей творчий пріоритет у ступенях розгортання хронологічно накопиченого народного очікування у відчуттях нестерпної тривоги вже був вдало реалізованим у 2004-му році кіногрупою документалістів, які шукали «синтетичні форми» засвідчення масштабного тоталітарного зла у свідомому знищенні митців «Розстріляного Відродження». Отже, три частки сутності поетичного Дністра від Олега Лишеги співмірні з психологічним вантажем від трьохсерійного документального фільму «Червоний ренесанс», у якому ледь не вперше, на мистецьких теренах, ствердилось відзначення «анти феномену» червоного ідеологічного насичення у психологічне розмежування поступово-хронологічного позначення трагедії у «Пролозі», «Пастці» та «Бездні» скасованого хоча би нормального існування без зовнішнього тиску на «емоційний баланс творчої душі». Насамкінець, варто констатувати, що обрана у дослідженні ексклюзивна термінологія «емоційно-потоквої світоглядності» конкретно з приводу верлібного твору Олега Лишеги «Дністер» має настановчу перспективу для подальшого встановлення характерних «психологічних відтінків» поетично-потоквої конфігурації української болючої текстової дивовижності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лишега О. Зима в Тисмениці. К.: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2023. 256 с.

Клименко Д. В.,

аспірант лабораторії психології творчості

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

НАТХНЕННЯ ЯК ДЖЕРЕЛО ТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ

Натхнення в психології розглядається як потяг до духовності, до перетворення живого на духовне, подолання засобами психомоторики дискомфорту від невідомого, дії заради створення комфорту й гармонії, а також відкриття в задачі прихованих джерел енергії за межами пізнаного – у трансцендентному.

Варто відзначити, що йдеться про комфорт, золоту середину психічного навантаження людини. А комфорт – це приємний стан самопочуття, стан рівноваги між внутрішнім і зовнішнім середовищами, стан оптимального життя.

Комфорт варто розуміти як рівновагу протилежностей, а не спокою, як стан діяльної рівноваги. Наприклад, малюк із першого дня свого життя самостійно здатен регулювати свій психічний стан. Цим процесом поки що керує мудрість тіла, яка знає межі двох полюсів: один – діяльний, коли дитина руками своїх ручок і ніжок витрачає енергію (щоб вона відновилася з прибутком), і насолоджується цією роботою; другий – комфорт відпочинку, малюк “перетравлює” психомоторну й почуттєву інформацію від предметного світу і насолоджується припливом енергії.

Але ці переживання, на перший погляд схожі на натхнення, насправді лише способи звільнення від напруження, створеного прагненням будь-що вдовольнити своє бажання. Забуваються вони швидко: на зміну одним бажанням приходять інші, у пам’яті про них залишається не почуття, а інформація. Вони відрізняються ще й тим, що щось відбувається, але нічого не змінюється. Територія знань і смислів буття людини залишається без змін.

Як зазначає В. В. Клименко, натхнення – це стан енергетичного піднесення, яке одразу висвітлює сутність проблеми, забезпечує оптимальне її ви-

рішення і завершується миттєвим опануванням невідомим. Воно – це незабутні (хоча й не завжди усвідомлювані) миті нашого життя.

Щоразу вони виняткові, у них є і правило: здатність до натхнення визначається потенціалом енергії людини.

Натхнення полягає в утворенні в Я і не-Я психічного резонансу енергетичної хвилі, спалаху у той момент, коли хвиля енергії здіймається до максимуму. Відбувається ніби вибух. Він осяює те, що до цього часу перебувало в темряві – трансцендентне. Людина опиняється на висоті, про яку й не здогадувалась. І легко вирішує задачі, які ще вчора були для неї непосильними.

Таким чином, натхнення не буває безпредметним, воно пов'язане з вирішенням задачі або проблеми; тільки енергія задачі або проблеми через психічний резонанс дає імпульс, і синусоїда енергетичної хвилі підіймається на максимальну висоту.

Зрозуміло, перша хвиля енергії у своїй найвищій точці народжує спалах – вона не котиться далі, ніби нічого не відбулося. Спалах розриває синусоїду хвилі енергії, і вона уже в новій якості, гіперболічно здіймається до нескінченності. Очевидно, межі можливостей людини у звичайному розумінні перестають існувати. У хвилини натхнення для неї не існує ні часу, ні обставин, ні напруження. Ніщо не завадить, ніщо її не зупинить. Після спаду натхнення людина опиняється на «дні» синусоїди енергетичної хвилі. І не з порожніми руками! У неї у руках вирішена задача, яку вона збагнула, перетворила невідоме на відоме, яке, здавалося, перебувало до цього часу на недосяжній висоті. Далі вирішену задачу треба асимілювати, навчитися користуватися новим поняттям – джерелом додаткової енергії, цілком достатньої, щоб повернути синусоїді форму та висоту.

Відчуття натхнення солодке. Хто його пережив хоча б один раз, цього не забуде. Не варто чекати натхнення, ловити його, якщо не відчувати дискомфорт задачі. Навіть якщо у людини достатньо енергії, потрібна нова задача або проблема (хто на якому рівні працює) енергоємна настільки, щоб подола-

ти інерцію та сталість синусоїди й примусити її sprужинити так, аби людина знову «пробила стелю» між відомим та невідомим.

Отже, натхнення – це процес. Зрозуміло, воно доступне лише тим людям, у яких працює поетична психе. Повторюємо, те, що виконавець або ерудит вважає натхненням – це умиротворення, можливість жити без страху наступної хвилини, години, дня. Те, що споживач вважає натхненням – це комфорт, відчуття себе квіткою природи.

Творча людина щаслива, коли вона діє на межі власних можливостей – зазнає натхнення. Чи здатен виконавець, схильний лише до рутинної роботи, переживати так само стан натхнення, як і творець? Звичайно. Якщо енергія творчої людини виснажена, умиротворення для неї – подарунок долі. Але варто її енергії ледь-ледь відновитися й нагромадитися, як вона відчує неспокій: у неї виникне напруження, почуття сильно закрученої пружини, прагнення до творчої дії. Від заспокоєння не лишається й сліду.

Творча людина дискомфорту не боїться, вона розслаблена. Позитивну інформацію отримує ззовні, але споживач натхнення переживає у собі за рахунок нагромадження енергії. Вона відчуває те саме блаженство, ту саму ейфорію від переживання: щось нове визріває в ній, прибуває енергія, повертається втрачена душею територія ноосфери, її натхнення – радісне передчуття завтрашньої дії. Як довго творча людина задовольняється цим натхненням? Щойно механізм творчості прийде в робочий стан, найслабкіший дискомфорт своїм «уколом» будить її. І, навіть не встигнувши протерти як слід очі, вона починає діяти – вирішувати задачі, які захопили її в полон.

Отже, щоб спалахнуло натхнення у процесі творчості, необхідна задача, щоб до неї залучити весь наявний потенціал, і в кінці роботи енергії стане більше, ніж на початку дії.

Щоб досягнути переживання натхнення, дамо відповіді на запитання:

1) що це за дія – процес вирішення задачі, яка залучає до роботи всю наявну енергію людини?

2) із яких джерел надходить енергія, не лише компенсуючи витрати, а й забезпечуючи її приріст?

3) у яких ємностях акумулюється придбана енергія?

Перше запитання найпростіше – знову йдеться про механізм натхнення у розв’язанні задачі. Натхнення «охоплює людину цілком»; і тільки завдяки йому вона однією дією, приступом упорається з творчою роботою, на яку за іншого режиму роботи витрачаються місяці, а то й роки, а результат однаково менш переконливий. Чому? Натхнення гарантує найвищу якість роботи, чого неможливо досягти рутинними діями, завдяки пролитою під час роботи поту.

Оскільки натхнення – це процес, під час якого поетична психе людини відкрита в нескінченність, то в невідомому містяться джерела енергії: 1) вибух натхнення руйнує стереотипи і відкриває «поклади» енергії та інформації – плоди творчої роботи; 2) обжинки (збирання плодів); 3) розподіл плодів по засіках – робота розсуду.

Перше – стан натхнення, пролом у трансцендентному – робота розуму; друге – опанування нової території – робота розсуду; третє – наведення на ній ладу – робота інтуїції під контролем почуття гармонії.

Вибух натхнення зливає відоме й невідоме – нас із предметом. Руйнується стереотип, усе примарне, відоме розривається на дві частини: відоме, й, справді, невідоме. Далі в невідомому відкривається задача – джерела енергії. Крізь утворений пролом у трансцендентному ми зливаємося з предметом і обробляємо за власною міркою (ми поки що не говоримо про її якість – гармонійна вона чи гармонія її порушена) його енергії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Диференційна психологія. Видання 2-ге, перероблене і доповнене: підручник/ за загальною редакцією академіка С.Д. Максименка. Київ: «Видавництво Людмила», 2023. 572 с.
2. Клименко В. В. Механізми психомоторики людини. К., 1997. 192 с.
3. Клименко В. В. Психологія наукової творчості. К.: Аверс, 1998. 44 с.

Копилов С.О.,

кандидат філологічних наук,

старший науковий співробітник

лабораторії методології і теорії психології,

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

НАВЧАЛЬНИЙ ДІАЛОГ КУЛЬТУР ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПІДЛІТКІВ ТА ЮНАКІВ В УМОВАХ ЕКЗИСТЕНЦІЙНО-ВОЄННОЇ КРИЗИ

Накладання нинішньої екзистенційно-воєнної кризи на традиційні труднощі розвитку особлив критичні вікові періоди гранично ускладнює становлення особистості сучасного українця. І поряд із прямими руйнівними впливами воєнної дійсності на життя й свідомість дитини, підлітка та юнака, на процеси сімейного виховання й освіти, особливий виклик становить складність ціннісно-мотиваційного самовизначення за цих суспільних умов для будь-якого українця. А надто для тих, хто тільки-но формує свою особистісну та соціальну ідентичність, унікальне - принаймні так має бути! - бачення дійсності й самого себе, розбудовує дієві стосунки зі світом. І від успішності цих процесів суттєво залежить майбутня доля не лише самого покоління, що зростає, а й усієї країни.

При цьому, з одного боку, велику розвивальну й фасилітативну роль у цих процесах має відігравати загальна середня освіта, з іншого ж – вона в силу явної невідповідності її традиційного устрою реаліям новітнього суспільства наразі неспроможна виконати це завдання. Слабка опірність дезорганізуючим впливам війни (за всіх героїчних зусиль керівництва й учителів!) лише гостріше виявила системність кризи панівної форми шкільної освіти – і то не лише української, – орієнтованої на масове продукування робітника індустріальної доби. Натомість ідеться про розбудову школи становлення сучасної особистості як суб'єкта творчої думки та діяльності, зокрема самотворення. Саме на тлі цього надзавдання ми розглядаємо вищезгадану проблему

освітньої підтримки самовизначення сучасних школярів щодо воєнної дійсності – її прийняття й спротиву їй.

На наше переконання, головним напрямом модернізації сучасного навчально-шкільного процесу – в контексті згаданої проблеми й взагалі – має бути перетворення змістів навчальних дисциплін (зокрема й гострих питань сьогодення) на предмет спільного осмислення, діалогічного спілкування учнів. За обстоюваного нами діалогічного підходу у психології та педагогіці, саме навчальний діалог як універсальний принцип побудови шкільної освіти та як стрижень учінневої діяльності може забезпечити формування домінанти мислення.

Останнє тут розуміється як інтенсивне внутрішнє спілкування – проблемний діалог особи з собою, який у взаємовизначенні з зовнішнім діалогом постає головним рушієм самоформування особистості. При цьому щодо свідомості – носія інтенції на стали самототожність, ідентичність зовнішнього світу й власного “Я” в їх взаємопокладанні – мислення є агентом запитування, граничного сумніву, проблематизації усталеного бачення буття. Відтак воно виступає у двоєдності творчої та критичної іпостасей, “деконструюючи” факти свідомості й водночас провокуючи розбудову нових конструктів, трансформацію й водночас “ущільнення” певного розуміння дійсності й ставлення до неї.

При цьому, за численними дослідженнями, у підлітковому та юнацькому віці ця активність думки великою мірою зосереджується на образі-понятті “Я” (Я-концепції). Від того, наскільки осмислено й конструктивно вона складається мірою вироблення потужних і гнучких механізмів мислення, залежить подальша доля особи. І питомим зовнішнім середовищем для цього, з нашого погляду, може бути усталений простір спілкування - спору, узгодження, взаємного провокування до розвитку - різних форм світобачення, різних образів особистості, існуючих у сучасному суспільстві та загалом у світовій культурі. Саме тому у вищезгаданому освітньому проекті будь-яке навчально-діалогічне спілкування тяжіє в підсумку до діалогу культур і оріє-

нтується на відтворення взаємодії різнокультурних (історичних, етнонаціональних, соціально-групових) способів розуміння й творення дійсності [1; 4].

Тут, однак, ідеться не про цілісне втілення цього інноваційного типу освіти, а про те, якою мірою і яким чином його вищевказані настановлення можуть реалізуватися в існуючому навчально-шкільному процесі, сприяючи особистісному самовизначенню підлітків та юнаків. Передусім необхідне стимулювання й усталення діалогу навколо фундаментальних проблем існування й розвитку суспільства та особистості, заново з усією нагальністю поставлених екзистенційно-воєнної дійсності. Водночас має відбуватися проблематизація, діалогізація змісту всіх навчальних предметів та його “замикання” на ці “останні питання” сьогодення, які мають для учнів особистісний, екзистенційний сенс.

Відтак основним завданням початкового етапу цього процесу є окреслення й поглиблення – кажучи в термінах концепції Школи діалогу культур – предметних “загадок” (що таке слово, число, людська особистість, предмет природи, художній образ, знаряддя?...) та конкретних “точок подиву” – проблем-запитань щодо будь-яких явищ буття. Поступове виявлення їх складних взаємозв’язків є стрижньовою лінією формування цілісного й водночас багатомірною світобачення.

Відштовхуватися тут слід передусім від тих запитань і труднощів розуміння, що формулюються самими дітьми, хоча, звісно, вчитель може “провокувати” їх на це або й сам наголошувати на певних питаннях.

Таке втягнення навчальної групи в раціональне обговорення-осмислення найширшого кола питань (а надалі – в їх паралельне задачно-практичне “опрацювання”, відповідну творчо-проектну діяльність тощо) вже саме по собі буде потужним чинником звільнення від стресових впливів повсякдення та внутрішніх напружень, конфліктів емоцій, мотивів тощо. Адже йдеться про переведення цих стихійних, не до кінця усвідомлених – а надто в цьому віці – процесів та станів у план мисленнєвого, смислового, а не “силового” спору.

Звісно, це є складним завданням саме через особистісну залученість, пристрасність учасників; має ненастанно, цілеспрямовано формуватися культура аргументованого, толерантного спору щодо понять, заради істини, а не для самоствердження у своїй “єдино вірній” точці зору. (Звісно, власна позиція має вироблятися, і парадокс цього процесу полягає в сполученні сталості переконань (інтенція свідомості) зі здатністю “сумніватися в безсумнівному”, притаманній мисленню). Так чи інакше, навчально-проблемний діалог, стимулюючи розвиток багатовимірного бачення дійсності, водночас переводить її стихійну невизначеність (власне, ментальну й дієву “несамовизначеність” особи щодо світу) у план артикульованого, “вченого” незнання та надалі обґрунтованого знання. Це вбезпечує опірність особи зовнішнім та внутрішнім деструктивним впливам, її розумово-психологічну мобілізацію, свідому активність щодо світу й себе.

Намітимо конкретніше принципи навчального спілкування з проблемною реальною та самовизначення щодо неї підлітків та юнаків. На наш погляд, основною метою цього діалогу є актуалізація й усталення громадянсько-патріотичного та мілітарного аспекту самосвідомості, або ж мілітарно-патріотичної ідентичності молодих українців. Однак феномен і поняття мілітарної ідентичності лише віднедавна – переважно від 2014 р. – привернули увагу українських науковців (див., зокрема, [2; 3]) і вимагають ґрунтовної розробки.

Зарубіжні ж дослідження з цієї проблеми [5; 6], хоч і можуть слугувати загальною базою, здебільшого відображають стан кризи цієї ідентичності на Заході по закінченні “холодної війни” і не враховують специфіку екзистенційно-воєнного конфлікту, який наразі переживає Україна й світ.

При цьому важливо передусім зрозуміти, яким чином мілітарна ідентичність (свідомість, поведінка) співіснуватиме й узгоджуватиметься з цивільною свідомістю в її різноманітних аспектах – із соціальною ідентичністю члена родини, фахівця, носія моральних, політичних, релігійних переконань і т.п. Важливе також застереження R.V. Johansen et al.: “Якщо особа з дитинс-

тва виховується як майбутній військовий, вороже налаштований до будь-чого, відмінного від її культури, у неї формується мілітарна ідентичність, яка, зрештою, витісняє цивільну особистісну ідентичність.” [6, с. 4]. Отже, необхідна рівновага – точніше, плідна смислова взаємодія в ментальному плані та “співпраця” в поведінці – суттєво відмінних ціннісних настановлень, самоідентифікацій. Ця складна ситуація сучасної особистості частково відображена у відомих концепціях множинної та плинної ідентичності, які, однак, вимагають глибшого осмислення.

Зокрема, у термінах діалогічного трактування свідомості й мислення можна казати про діалог багатьох свідомостей в одній, що має на меті, за виразом Е. Еріксона, забезпечити “ідентичність цих ідентичностей”. Зрозуміло, що це означає водночас постійне саморозтотожнення індивіда - його “іншобуття” (точніше, співбуття з власним “другим Я”), погляд на себе очима іншого. Це і є наріжноювластивістю мислення, котра формується, як зазначалося вище, в інтенсивномузовнішньому спілкуванні-спорі різних бачень дійсності.

Суттєво, що таке спілкування щодо воєнних реалій – а відтак і надзвичайно інтенсивне самовизначення людей різних поколінь – вже йде в українському суспільстві, а надто від початку повномасштабної агресії РФ. Широке єднання на основі громадянсько-патріотичних інтенцій, відповідний сплеск соціальної активності й водночас поляризація позицій, утворення низки проблемно-“больових” точок сперечання (що з особливою наочністю спостерігаємо в соцмережах та медіа) – все це, очевидно, має відбиватися й осмислюватися в шкільному спілкуванні.

Зокрема, його проблемним змістом неминуче постануть ті екзистенційно-ціннісні поняття, які нині набули для нас особливої ваги й вимагають нового осмислення: батьківщина, особа, народ, влада, війна й мир, вороги та “свої”, життя й смерть, гуманність і “войовничість” (комбатантство), свобода, любов, добробут...

Водночас важливо, щоб у центрі цього спілкування були конкретні “модельні” ситуації, які ставлять особу перед необхідністю рішення й вчинку.

Саме це вмотивовує нагальність ціннісно-сміслового самовизначення, вироблення особистісної позиції. Однак останнє – що дуже важливо – здійснюється тут не безпосередньо в життєвих діях та осмисленні їх наслідків, а в умовному, “мисленнєво-експериментальному” плані (“Якби я був у цій ситуації...”). Це знов-таки сполучає особистісну вмотивованість із розумовим самовідстороненням, здатністю об’єктивно побачити себе.

У цьому плані потужним засобом розбудови образу-поняття власного “Я” – зокрема й як залученого в екзистенційно-воєнний конфлікт – може бути осягнення образів особистості, які набули великої ваги в загальнолюдській культурі. Це можуть бути історичні постаті та/чи персонажі творів культури, які є не так “взірцевими” у ціннісному плані (трансляючи певні моральні норми), як утілюють, за висловом В.С. Біблера, “безвихідні перипетії вільного морального вчинку” – самовизначення індивіда, який підноситься “у горизонт особистості” [1, 100]. Це, зокрема, ситуації важкого моральнісного вибору, здатні спровокувати у свідомості сучасної людини інтенсивний внутрішній спір різних “голосів”, Вони, на думку згаданого мислителя, відображають різні культурно-історичні способи бути особистістю — античний (втілений, зокрема, в таких образах культури, як Едіп трагедій Софокла, Перикл, Сократ...), середньовічний (Христос, Бл.Августин, лицарі Круглого столу...), новочасний (Гамлет, Дон-Кіхот, Фауст...). Звісно, у плані історичної тяглості національно-патріотичного та “комбатантського” аспекту ціннісного самовизначення українців до цього переліку слід додати митрополита Іларіона й князя Святослава, героїв козацьких дум, Марусю Чурай та Б.Хмельницького, Сковороду, Шевченка, ліричну героїню поезії Л.Українки та її ж “одержиму” Міріам і Кассандру... Саме у зіставленні, взаємовисвітленні цих різних способів проживання й дієвого розв’язання фундаментальних ціннісно-сміслових колізій сучасна молода людина шукатиме й віднаходитиме себе як активного учасника, а не лише “жертву” драматичного сьогодення. Природно, до цього спілкування мають залучатися й культурні образи ХХ – ХХІ ст.

Тут лише намічено загальні орієнтири й напрями навчального діалогу культур, який має стати середовищем особистісного самовизначення підлітків і юнаків, формування мілітарного плану їх ідентичності в умовах повномасштабної російсько-української війни. Найближчим вельми актуальним для сучасної школи завданням є розробка й практична апробація цілісної психолого-педагогічної моделі такої освітньої роботи, зокрема її методико-технологічних аспектів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біблер Володимир. Культура. Діалог культур. К.: ДУХ І ЛІТЕРА, 2018.
2. Добіжа В.В., Колесник О.В. Особливості формування мілітарної культури в українському суспільстві // Держава і право. Серія Політичні науки. 2018. Вип. 80. <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/>
3. Зливков В., Лукомська С., Нариси з історії становлення мілітарної ідентичності українців: монографія. Київ – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2023.
4. Школа діалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. Кемерово: АЛЕФ Гуманитарный центр, 1993.
5. George B. Forsythe, Scott Snook, Philip Lewis, and Paul T. Bartone. Making Sense of Officership: Developing a Professional Identity for 21st Century Army Officers //The Future of the Army Profession. New York, NY: McGraw-Hill Primis Custom, 2002. Pp.357-79.
6. Johansen R.B., Laberg J.C., Martinussen M. Military identity as predictor of perceived military competence and skills. Armed Forces & Society. 2014. Vol. 40 (3). Pp.521–543.

*Костюченко О. В.,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології,
Київський національний університет культури і мистецтва*

МЕТОДИ РІШЕННЯ ТВОРЧИХ ЗАДАЧ У КРЕАТИВНОМУ МЕНЕДЖМЕНТІ

У надзвичайних умовах різкого зростання конкурентної боротьби, зумовлених постійним вдосконаленням технологій, що зачіпає більшість напрямів діяльності та сегментів ринку, у власників і керівників компаній, зокрема в системі креативного менеджменту, виникає питання, як розвивати свою фірму, удосконалювати управлінську діяльність, оптимізувати технологічний процес, оновлювати виробничі лінії, добирати співробітників, щоб посісти престижне місце на економічній арені. Для власної актуалізації на ринку суб'єкти економічної діяльності повинні регулярно впроваджувати інновації в управлінні та виробництві, що, своєю чергою, неможливо без творчих напрацювань. Організація буде існувати на ринку і зможе успішно вести свою діяльність, якщо її керівництво і співробітники вміє знаходити нестандартні, творчі шляхи вирішення поставлених завдань. Це обумовлює потребу у підготовці управлінських кадрів, здатних: відходити від звичних форм і методів на користь новаторських ідей, проявляти терпимість до невизначеностей, використовувати різні типи мислення.

Ми визначаємо креативний менеджмент як особливу управлінську діяльність, що спрямована на активізацію творчої діяльності працівників щодо генерування креативних ідей, їх оцінку та відбір з метою формування ефективних креативних рішень, реалізація яких забезпечить підприємству інноваційний розвиток, конкурентоспроможність та здобування високих соціально-економічних результатів. Певна річ, одним із визначальних процесів креативного менеджменту вважається прийняття управлінських рішень, оскільки на його основі формуються напрямки діяльності організації та її окремих працівників [1].

Навчання менеджменту і підготовка менеджера, здатного забезпечити регулярний менеджмент (порядок на керованому об'єкті), передбачає теоретичне вивчення і формування практичних умінь виконувати певні дії в конкретних ситуаціях. Очевидно, що корисність набутого досвіду у процесі навчальної діяльності знижується за рахунок того, що в кожному конкретному випадку змінюються зовнішні та внутрішні умови функціонування організації, і діяти треба так, як вчили, що не завжди означає, що вжиті заходи будуть ефективними. Отже, оволодіння деякою кількістю логічних програм дій не вичерпує професійної підготовки фахівця.

Кожна проблемна ситуація, що виникає в практиці менеджменту, – оригінальна і готового рішення, як правило, не існує. Тому знання методів розв'язання творчих завдань і вміння ними користуватися, абсолютно необхідні професійному менеджеру.

Усі методи розв'язання творчих завдань можна поділити на дві групи: природні та штучні. Єдиний природний метод – метод проб і помилок. Інтелектуал придумує варіанти вирішення творчого завдання і намагається реалізувати їх на практиці. До штучних методів розв'язання творчих завдань належать: творчі технології (евристичні прийоми, аналітичні креатив-методи); методи генерування ідей; творчі алгоритми.

Дієвими є методи – стратегії стимулювання творчої активності особистості, реалізації її креативності, серед яких відомі: 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: «Брейнстормінг» (А. Осборн); «Синектика» (В. Гордон); «Майєвтика» (за Сократом); «Ментальні карти» (Т. Б'юзен); групова динаміка (Б. Холлеран); метод трансцендентальної медитації (Ф. Трейвіс), метод формування особистісної цілісності (Р. Піві); метод тво-

рчого пошуку КАРУС (стратегія реалізації комбінаторних, реконструюючих і універсальних дій, пошук аналогій) (В. Моляко) [1].

Евристичні прийоми являють собою опис дій або станів, що допомагають наблизитися до розв'язання завдання, і використовуються для розкріпачення свідомості та подолання психологічної інерції, що важливо для формування творчої обстановки. До евристичних відносять такі прийоми.

Приєм інверсії полягає в тому, щоб поглянути на завдання з іншого, незвичного боку, шукати ідеї рішення творчої задачі в нових, несподіваних напрямках, найчастіше протилежних традиційним поглядам і переконанням, що диктуються формальною логікою і здоровим глуздом. Базується на закономірності і відповідно принципі дуалізму, діалектичної єдності й оптимального використання протилежних (прямих і зворотних) процедур творчого мислення: аналіз і синтез, логічне й інтуїтивне, статичні і динамічної характеристики об'єкта дослідження, зовнішні і внутрішні сторони об'єкта, чи збільшення, навпаки, зменшення розмірів, конкретне й абстрактне, реальне і фантастичне, роз'єднання й об'єднання, конвергенцію (звуження полючи пошуку) і дивергенцію (розширення полючи пошуку).

Під час розв'язання задачі розглядаються логічні програми розв'язання аналогічного завдання. Приєм аналогії передбачає застосування чотирьох видів аналогій: 1) пряма аналогія, коли задачу, що розглядається, порівнюють з аналогічною задачею, розв'язаною в інших історичних, соціальних, професійних та ін. умовах; 2) особиста аналогія (емпатія). Особа, яка вирішує завдання, намагається ототожнити себе з об'єктом творчого завдання. У менеджменті аналогія має використовуватися під час розроблення управлінського рішення – розробник рішення має поставити себе на місце виконавця; 3) символічна аналогія – спроба передати сутність творчого завдання через узагальнення, художній образ, метафору, порівняння, тобто характеристики одного предмета намагаються ототожнити з характеристиками іншого (наприклад: полум'я – видима теплота, міцність – примусова цілісність тощо); 4) фантастична аналогія, коли розв'язання творчого завдання уявляється та-

ким, яким його хотілося б бачити, з використанням фантастичних об'єктів. Наприклад, фінансову стійкість фірми можна уявити у вигляді невичерпних грошових потоків, як добровільний відхід з ринку конкурентів, як постійні спонсорські пожертвування тощо.

Використання прийому бісоціації передбачає поєднання двох відомих логічних програм розв'язання аналогічного або схожого завдання [3], яке має приводити до його вирішення. Як вдалий приклад використання прийому бісоціації можна назвати винахід І. Гуттенбергом книгодрукування: він побудував бісоціацію з технологій видавлювання винограду і карбування монет. Вийшло комбіноване рішення: набір літер і притискання цього набору до паперу або пергаменту.

Прийом фокальних об'єктів (у зарубіжній інтерпретації [3] random-input – «довільне введення»). Технологія використання цього прийому полягає в тому, що об'єкт, якому треба надати нових якостей – фокальний, тобто на ньому зосереджується увага. До нього довільним чином підбирається інший об'єкт, якості якого переносяться на фокальний об'єкт, що може дати цікаві, незвичайні поєднання і сприяти виникненню нових ідей.

Прийом металльної провокації («контрольоване божевілля») [2]. Виходячи з поставленого завдання, робиться висловлювання, яке ви вважаєте нереалізованим. Висловлювання супроводжуються складом «по», що показує, що ви робите ментальну провокацію, а не висловлюєтеся всерйоз. На думку Е. де Боно, цей прийом дає змогу здійснювати «креативні стрибки».

Як створити ситуацію ментальної провокації, тобто як отримати суперечливе твердження? Поставте висловлювання під сумнів, наприклад: по, у ресторані немає меню. Переверніть об'єкт, наприклад: по, телефон дзвенить увесь час і мовчить тільки тоді, коли хтось дзвонить. Зменшіть або перебільшіть без обмежень, наприклад: по, у кожній квартирі сотня телефонів. Оператор РВС («Розміри, час, вартість») Якщо під час розв'язання задачі змінювати ці параметри від заданих до дуже малих або дуже великих, можна спробувати знайти критичні точки, де завдання розв'язується якісно по-іншому

або якісно змінюється поведінка об'єкта. Оператор РВС – це серія уявних експериментів, що допомагають подолати звичні уявлення про об'єкт або процес. Наприклад, якщо під час розв'язання управлінської задачі фінансування не обмежене (вартість), то задачу можна вирішити значно швидше (час).

Відомі й аналітичні креатив-методи: 1) майндмеппінг (mindmapping), під час використання якого, людина, яка розв'язує проблему, розмірковує і одночасно малює на папері, графічно фіксуючи образи й асоціації, які приходять у голову і пов'язані з розв'язуванням завданням. Таким чином може бути проаналізовано завдання і знайдено його рішення; 2) метод «Стільці Діснея» заснований на символічній аналогії (метафорі), запропонований У. Діснеєм. Його сутність полягає в поділі ролей у процесі генерування ідей, такий підхід дає змогу уникнути конфронтацій і позиційної боротьби в процесі аналізу завдання. Для практичного використання цього методу потрібно три різних місця для сидіння, наприклад, табурет, стілець і крісло: а) крісло мрійника (на ньому фантазують, пропонують можливе й неможливе, використовують інверсію, займаються сторонніми темами, розважаються, пропонують божевільні рішення тощо). Людина, яка сидить на цьому стільці, має право на все, крім того, щоб думати про проблему всерйоз. Ідеї фіксуються за бажанням; б) стілець реаліста (включається здоровий глузд, слід спробувати розвинути божевільні ідеї мрійника, слід так само шукати нові рішення, найзручніший і найдодільніший шлях); в) табурет критика (свої ідеї піддаються нищівній критиці, перевіряється, чи можна змінити запропоновану ідею, чи варта гра свічок, що в запропонованому рішенні надмірно і чи не можна відмовитися від цієї ідеї); 3) метод «Контрольний список А. Осборна» використовується як у режимі індивідуальної, так і в режимі колективної творчості, у випадку, коли рішення задачі існують, але не влаштовують усі сторони, їх треба вдосконалити. Контрольний список складається з десяти пунктів, кожен з яких показує, що слід зробити з ідеєю або рішенням: використати по-іншому (Чи можна використати наявну ідею в інших умовах?); пристосувати (На що ідея схожа, які паралелі можна провести?); змінити (Чи можна змінити значення,

колір, рух, розмір, форму, звучання, запах тощо?); збільшити (збільшити кількість, силу, висоту, довжину, вартість, відстань, проміжок, розмножити, огрубити, перебільшити); зменшити (відібрати, забрати, поглибити, вкоротити, полегшити, зробити тоншим, світлішим, ніжнішим, розщепити); замінити (Чи можна зобразити по-іншому, чи можна замінити що-небудь у цьому рішенні? Чи є інші позиції, нюанси, елементи з інших країн або часів?); переставити (Чи можна змінити послідовність, замінити окремі елементи, поміняти причину і наслідок?); перевернути (Чи можна повернути ідею на 180 градусів? Який вигляд вона має в дзеркальному відображенні? Чи можна поміняти ролі?); комбінувати (Чи можна пов'язати ідею з іншими? Чи можна вставити її в ширшу ідею? Розкласти на складові?); трансформувати (Чи можна об'єкт продірявити, «зім'яти», розтягнути, зміцнити, розрідити, зробити прозорим?). За допомогою контрольного списку можна надати нового імпульсу навіть слабким ідеям і добре відомим продуктам.

Резюмуючи вищевикладене, слід зауважити, що ефективність реального використання аналітичних методів має значною мірою залежати від практичних навичок ведучого засідання. Іншими словами, має бути запрошений фахівець, який володіє цією технологією. Усі ці методи не обов'язково приводять до розв'язання творчої задачі, але щонайменше дають змогу мінімум дають змогу її проаналізувати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Костюченко О.В. Творчі складові прийняття управлінських рішень у системі креативного менеджменту. Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ: Видавництво «Фенікс», 2018. Т.ХІІ. Психологія творчості. Вип. 24. С. 110-119.
2. Edward de Bono. Lateral Thinking: An Introduction. Ebury Press, 2014.
3. Nцllke M. Kreativitдtschniken. 5. Auflage. Freiburg, Haufe, 2007.

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

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ДИТЯЧОМУ ВІСІ

Якщо уважно поспостерігати, то можна помітити, що існує багато успішних людей, які погано вчилися в школі, але в житті досягли успіхів, і навпаки – прекрасно навчалися, стали хорошими спеціалістами, але не мають кар’єрного росту. Це свідчить про те, що високий рівень інтелекту далеко не завжди є запорукою успіху. А людина з розвиненим емоційним інтелектом швидше знаходить спільну мову з оточуючими її людьми, уважно ставиться до них, розуміє їх та вміє поводитися з урахуванням їх емоційного стану. З такою людиною приємно спілкуватися, весело проводити час, вона чітко уявляє, що вона хоче, вміє адекватно оцінити свої можливості, ставити цілі і досягати їх. З дітьми з розвиненим емоційним інтелектом хочуть товаришувати ровесники.

Крім того, існує думка, що розвинений емоційний інтелект тісно пов’язаний з психологічним здоров’ям, зокрема високий рівень емоційного інтелекту є ознакою психологічного здоров’я.

Виходячи з цього, стає зрозумілою важливість розвитку емоційно-вольової сфери дітей. У дітей з високим рівнем емоційного інтелекту спостерігається мотивація до навчання, а отже і краща успішність. Емоційно стійкі діти не так гостро реагують на стрес, у них менше труднощів з концентрацією уваги, вони здатні до творчої діяльності в ускладнених умовах.

Також варто зазначити, діти з розвиненим емоційним інтелектом вміють ефективно відстоювати свою точку зору, більш стійкі до поганого впливу з боку ровесників та інших людей.

Достатній рівень розвитку емоційного інтелекту у дітей дозволяє:

- ефективно будувати спілкування з ровесниками та дорослими;

- контролювати свої емоції та поведінку;
- ефективно зосереджуватися на виконанні поставлених цілей та задач.

Тому розвивати емоційний інтелект потрібно з дитинства, більше того, робити це в ранньому віці набагато легше. Більше того, важливо розуміти, що розвиток емоційного інтелекту це довготривалий процес. Батьки також повинні допомогти дитині познайомитися з емоційною складовою оточуючого світу поступово, враховуючи вікові особливості психіки.

Умовно цей процес можна поділити на такі етапи:

Перший – в 3-4 роки дитина починає розрізняти базові людські емоції: радість, гнів, сум і страх.

Другий етап – 5-7 років. З метою успішного розвитку емоційного інтелекту у дошкільників та дітей молодшого шкільного віку, важливо познайомити їх з елементарними правилами регуляції поведінки. В цей період діти починають помічати взаємозв'язок між настроєм і своїм бажанням чи небажанням щось робити.

Третій етап – розвиток емоційного інтелекту у підлітковому віці. На цьому етапі відбувається вдосконалення навичок розпізнавання емоцій, а також їх повноцінна саморегуляція.

Розвиток емоційно-вольової сфери молодших школярів обумовлює виникнення їх «внутрішнього життя». З'являється змістовно-орієнтовне підґрунтя вчинку – зв'язок між бажанням щось зробити і подіями, які розгортаються. Відбувається більш-менш адекватне оцінювання майбутнього вчинку з точки зору його результату і більш віддалених наслідків. Але одночасно це й емоційний момент, оскільки визначається особистісний зміст вчинку – його місце в системі відносин дитини з оточенням, можливі переживання з приводу зміни цих відносин.

Як розвивати емоційний інтелект у дітей?

Емоційний інтелект – це свого роду еквівалент життєвого досвіду, який концентрує увагу людини на почуттях, відчуттях та емоціях. І розвиток емоційного інтелекту відбувається «тут і зараз». Наприклад, коли дорослий до-

помагає дитині пізнати емоції під час спілкування, демонструючи свою реакцію на ті чи інші події, обговорюючи казки, мультфільми і вчинки інших людей. Дитина розвиває свій емоційний інтелект, відвідуючи дитячий садочок, школу, гуртки, знаходячись в колективі, в компанії людей різного віку. Проте значна роль належить батькам, адже дитина сприймає навколишній світ саме наслідувальним способом – що бачу, те й повторюю. А для дітей їх батьки – це головний приклад для наслідування.

Емоційний інтелект, на думку Д. Гоулмена (1995), це те, як ми поведимося з самим собою і нашими взаєминами. Він виділяє чотири головних складових EQ: 1. Самосвідомість (self-awareness) 2. Самоконтроль (self-management) 3. Емпатія (empathy) 4. Навики відносин (relationship skills).

Ще В. Сухомлинський (1969) наголошував про необхідність єдності емоційного й інтелектуального, емоційного й естетичного, емоційного й морального. Він зазначав, що у сприйманні навколишнього дитиною переважає емоційний елемент, вона більше пізнає серцем, аніж розумом. Ним була створена педагогічна система, яка базується на принципах гуманізму, де особистість дитини визначається найвищою цінністю. Саме на це, на думку вченого, повинні спрямовуватись процеси виховання та навчання в освітніх закладах. В ході навчально-виховного процесу педагогу необхідно орієнтуватись як на власну творчу діяльність, так і на виховання в учнів творчого ставлення до праці, щоб процес навчання був радісним і захоплюючим.

Отже, розвиток емоційного інтелекту допомагає ідентифікувати спектр емоцій та керувати ними, що допомагає ставити цілі, обрати улюблену сферу діяльності, визначати власні орієнтири і слідувати їм, реалізувати свій творчий потенціал.

Латиш О. М.,

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

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ЖИТТІ ЛЮДИНИ

Емоційний інтелект – це сукупність навиків і здібностей людини розпізнавати емоції, розуміти наміри, мотивацію і бажання інших людей та свої власні, а також здатність управляти своїми емоціями та емоціями інших людей з метою вирішення практичних задач. Емоційний інтелект (ЕІ) включає здатність розпізнавати емоції, визнавати негативні і позитивні почуття, відокремлювати особисте сприйняття від наочних фактів, керувати власними та чужими емоціями. Це свого роду людська здібність досить правильно та чутливо відчувати ситуацію, розуміти бажання інших людей, бути стійким до стресу та впливу негативних емоцій.

Загалом можна сказати, що людина з високим рівнем емоційного інтелекту залишається врівноваженою за любых обставин та вміє ефективно взаємодіяти з емоціями тих людей, які її оточують.

Варто зазначити, що високорозвинений емоційний інтелект є запорукою успіху, але при цьому важливе значення мають і розумові здібності. І лише тандем розвиненого інтелекту та емоційної чутливості допомагає досягти значимих успіхів у майбутньому.

Значні наукові розробки теорії емоційного інтелекту з'явилися в американських дослідників Д. Карузо, П. Селовейя, Дж. Майера в 90-х роках ХХ століття. Ними було виокремлено чотири складові емоційного інтелекту:

1. Розуміння емоцій, вміння визначати свої власні емоції та емоції інших людей, знаходити відмінності між ними. Це вміння визначити джерело емоцій, класифікувати емоції, розпізнавати зв'язки між словами і емоціями, інтерпретувати значення емоцій, що стосуються взаємовідносин, розуміти складні (амбівалентні) почуття, усвідомлювати переходи від однієї емоції до іншої і можливий подальший розвиток емоції.

2. Використання емоцій у розумовій діяльності. Це вміння задіяти весь потенціал емоцій для вирішення конкретних задач; розуміння того, як можна думати більш ефективно, використовуючи емоції. Керуючи емоцією, людина може міняти й своє сприйняття, бачити світ під різним кутом і більш ефективно вирішувати проблеми.

3. Точність оцінки і вираження емоцій. Це здатність визначити емоції по фізичному стану і думкам, за зовнішнім виглядом та поведінкою. Крім того, воно включає в себе і здатність точно виражати свої емоційні потреби. Це здатність усвідомлювати кожен емоцію і розуміти, як вона виникає.

4. Управління емоціями. Це вміння використовувати інформацію, яка передається через емоції, викликати емоції або уникати їх залежно від їх інформативності або користі; управляти своїми і чужими емоціями.

Отже можна сказати, що емоційний інтелект є одним із важливих компонентів функціонування системи особистісної ефективності.

Людина з високим рівнем емоційного інтелекту здатна легко спілкуватися з іншими людьми, вміє уважно вислухати співбесідника, проявляти емпатію, зрозуміло висловлювати свою думку, ефективно працювати в команді. Достатній рівень розвитку емоційного інтелекту сприяє кращому розумінню себе, своїх можливостей, недоліків та переваг і на цій основі дозволяє ефективно вибудовувати траєкторію своєї діяльності.

Вміння майстерно керувати своїми емоціями, уникати деструктивного впливу на власне життя, здатність творчо підходити до виникаючих, нестандартних задач і тривалий час зберігати теплі стосунки з оточуючими є ознакою добре розвиненого емоційного інтелекту. Звісно, що емоційний інтелект – це не щось таке універсальне, що здатне вирішити всі проблеми, але він допомагає максимально активізувати власні життєві й творчі особистісні ресурси в разі кризової ситуації, побудувати систему довірливих стосунків з оточуючими людьми, зменшити негативний вплив стресу, є одним із факторів успішності.

Розмірковуючи про роль емоційного інтелекту в житті людини можна сказати, що достатній його розвиток дозволяє:

1. Краще пізнати себе, зрозуміти причини і характер своїх почуттів. Розвиток емоційного інтелекту допомагає людині краще зрозуміти емоційну ситуацію як всередині себе, так і в оточенні, наприклад, вчасно закінчивши непотрібну суперечку, тощо. Тобто ЕІ в такому випадку допомагає раціонально розпізнати емоції та правильно на них відреагувати.

2. Покращити саморегуляцію. Досить часто людині не вистачає сили волі, чи часу й мотивації на формування бажаного стилю життя. Високий рівень ЕІ сприяє усвідомленню своїх почуттів, що зумовлює покращення саморегуляції. Це включає і розуміння своєї поведінки, і допущених помилок та вміння не повторювати їх наступного разу. Цей аспект також особливо важливий для формування своєї репутації: високий рівень ЕІ, покращуючи самоконтроль, допомагає бути більш відповідальною людиною, дотримуватися обіцянок та домовленостей.

3. Покращити мотивацію, адже високий рівень емоційного інтелекту прямо впливає на мотивацію і проактивність людини, сприяє відкритості і легкості в спілкуванні, обговоренню спірних питань, допомагає адекватно оцінити свої сили і ефективно спланувати розподіл ресурсів, що в свою чергу дозволяє ефективно вирішити професійні проблеми.

4. Покращити емпатію, що дає можливість повною мірою налаштуватися на інших людей, усвідомити їх проблеми і потреби, зрозуміти невербальні знаки, розвивати відчуття справедливості, поважати чужі інтереси і слабкі сторони тощо.

5. Покращити соціальні відносини, оскільки високий рівень емоційного інтелекту дозволяє краще зрозуміти інших людей, взаємодіяти з ними. Це передбачає адекватну оцінку себе та сил і можливостей оточуючих, вміння утримуватися від негативного впливу зі сторони, не стати заручником власних емоцій чи емоційних проявів інших людей.

Таким чином, емоційний інтелект сприяє усвідомленому ставленню до себе та оточуючих людей, кращому розумінню своїх емоцій та емоцій інших людей, є важливим інструментом формування гармонійних стосунків, що є запорукою успіху як в професійному, так і особистому житті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буркало Н.І. Психологічні особливості емоційного інтелекту. [Електронний ресурс] Режим доступу : <https://doi.org/10.31108/1.2019.5.7.3>
2. Mayer J.D. The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*. V.17. №4.1993.

Лехман О. О.,

аспірант Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

ПСИХОЛОГІЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ

Психологія творчого мислення – це захоплююча та багатогранна область, яка досліджує процеси та механізми, завдяки яким людина здатна до оригінального та продуктивного мислення. У даній публікації буде розглянуто природу творчого мислення, його основні теорії, фактори, що впливають на розвиток творчого мислення, та практичні аспекти застосування цих знань.

Творче мислення відіграє ключову роль у мистецтві, науці, бізнесі та багатьох інших сферах людської діяльності. Воно дозволяє людям генерувати нові ідеї, вирішувати складні проблеми та адаптуватися до змін. Розуміння психології творчого мислення важливе не лише для психологів, але й для педагогів, управлінців та всіх, хто зацікавлений у розвитку креативності.

Творче мислення визначається як здатність людини генерувати нові й оригінальні ідеї, підходи та рішення. Воно включає такі компоненти, як дивергентне мислення, асоціативне мислення та інтуїція.

Дивергентне мислення передбачає здатність знаходити безліч рішень однієї проблеми. Воно протилежне конвергентному мисленню, яке спрямоване на знаходження одного правильного рішення.

Асоціативне мислення пов'язане з умінням знаходити зв'язки між, здавалося б, не пов'язаними ідеями або об'єктами. Воно відіграє ключову роль у процесі створення нових концепцій та ідей.

Інтуїція в творчому мисленні – це здатність приймати рішення та знаходити рішення на основі підсвідомих процесів. Вона часто відіграє важливу роль у моменти осяяння або «інсайту».

Існує кілька основних теорій, що пояснюють процес творчого мислення. Найвідоміші з них включають теорію Гілфорда, концепцію креативного потенціалу та модель фаз творчості.

Теорія Гілфорда. Дж.П. Гілфорд запропонував одну з перших структурних моделей інтелекту, що включає вимір креативності. Він виділив кілька ключових компонентів, таких як плавність, гнучкість, оригінальність і деталізованість.

Концепція креативного потенціалу. Ця концепція фокусується на індивідуальних відмінностях у здатностях до творчого мислення. Вона передбачає, що кожна людина має певний рівень креативного потенціалу, який можна розвивати.

Модель фаз творчості. Модель фаз творчості описує процес створення нових ідей як послідовність етапів: підготовка, інкубація, осяяння та перевірка. Ця модель допомагає краще зрозуміти, як саме відбуваються творчі відкриття.

На розвиток і прояв творчого мислення впливає безліч факторів, як внутрішніх, так і зовнішніх.

До особистісних факторів належать такі якості, як креативність, інтелект, мотивація та емоційна стійкість. Люди з високим рівнем відкритості до нового досвіду і прагненням до знань частіше проявляють творче мислення.

Соціальні фактори. Соціальне середовище, в якому розвивається людина, також відіграє важливу роль. Підтримка з боку оточуючих, доступ до різноманітних ресурсів та культурні норми можуть як сприяти, так і перешкоджати розвитку креативності.

Екологічні фактори. Фізичне середовище, в якому перебуває людина, також впливає на її творче мислення. Зручне робоче місце, наявність стимулів і відсутність відволікаючих факторів сприяють більш продуктивному креативному процесу.

Розуміння механізмів і факторів творчого мислення має практичне значення для різних сфер діяльності.

Зокрема, в освітній сфері важливо створювати умови, що сприяють розвитку креативності у студентів. Це включає використання нестандартних методів навчання, стимулювання самостійного мислення і надання свободи для експериментування.

У бізнесі творче мислення необхідне для розробки нових продуктів, вирішення управлінських завдань і адаптації до швидкозмінних умов ринку. Компанії, що заохочують інновації та створюють сприятливі умови для творчості, мають конкурентну перевагу.

На особистому рівні розвиток творчого мислення сприяє самореалізації, покращенню якості життя та емоційного благополуччя. Творчість допомагає справлятися зі стресом, знаходити нестандартні рішення побутових проблем і насолоджуватися процесом створення чогось нового.

Висновок. Творче мислення – це складний і багатогранний процес, який залежить від багатьох факторів і відіграє ключову роль у різних аспектах людської діяльності. Розуміння його природи, теорій і факторів, що впливають на креативність, дозволяє більш ефективно розвивати та використовувати ці здібності в повсякденному житті, освіті та професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гілфорд, Дж.П. Творчий інтелект. Київ: Наука, 1975.
2. Роджерс, К. Креативність: розвиток творчого потенціалу. Львів: 2010
3. Стернберг, Р. Психологія творчості. Київ: Академія, 2005.
4. Неймарка, Є. Психологія творчості. Київ: Вища школа, 2008.
5. Csikszentmihalyi, M. Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. Harper Perennial, 1997.

Мар'яненко Л.В.,

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

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ОСНОВА КОГНІТИВНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Актуальність дослідження обумовлена необхідністю розкриття когнітивно-творчого потенціалу особистості учня в процесі формування пізнавальної діяльності під час навчання, створення умов для формування основних компонентів креативності учнів.

Існує безліч різних визначень креативності, однак більшість авторів розглядають її не як процес (як у випадку творчого, або продуктивного мислення), а як властивість особистості [9]. Проблема розвитку креативності розкрита в численних дослідженнях представників психоаналітичного, когнітивного, гуманістичного підходів.

С. Тейлор свого часу закцентував увагу не те, що вже в 60-х рр. ХХ ст. було дано 60 визначень креативності. Вони були розділені на шість типів: 1) гештальтистські, що описують креативний процес як руйнування існуючого гештальту для побудови кращої його моделі; 2) інноваційні, орієнтовані на оцінку креативності по новизні кінцевого продукту; 3) естетичні, або експресивні; 4) психоаналітичні, або динамічні, такі, що описують креативність у термінах взаємовідносин (Воно, Я і Над-Я); 5) проблемні, такі, що визначають креативність через процеси рішення завдань; 6) визначення, що не потрапили ні в один з вищеперелічених типів [7].

Використовується в науковій літературі поняття «креативність» і як синонім до слова «творчість». Проте слід зауважити, що творчість і креативність – це різні поняття, також слід розрізнявати поняття самоактуалізація і обдарованість [4; 13] (Маслоу А.Г., 1970).

Стосовно гуманістичного підходу розгляду креативності зазначимо, що А. Маслоу описав три рівні цього феномену: первинний рівень креативності – імпровізація, що виникає у пізнавальній сфері. Вторинний рівень креативності – досягнення виникають завдяки таланту. Підключається вольова сфера. Людина створює великі творіння на тлі пікових переживань. Третинний рівень – інтегрована креативність. Завдяки третинному рівню креативності з'являються великі твори мистецтва і науки. Творчість, креативність і самоактуалізація впливають на психологічне здоров'я: людяність у ставленні до оточення, до інших людей, що проявляється як відсутність ознак невротизації та психопатизації особистості [13].

Роджерс К.Р. вважав, що самоактуалізація – це сила розвитку людини на всіх рівнях. Оскільки, на думку автора, творчий потенціал існує у всіх людей, то головним збуджувальним мотивом розкриття когнітивно-творчого потенціалу є самоактуалізація і креативність [14].

Максименко С.Д. визначає креативність як глибинну, первинну й абсолютно «природну» ознаку особистості, як вищу форму активності, яка «створює і залишає слід, втілюється» [3].

У психологічній енциклопедії креативність визначається як рівень творчої обдарованості, прояву здібностей до творчості, що виявляються у мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності та є відносно стійкою характеристикою особистості [11].

Схоже визначення ми знаходимо у педагогічному словнику. Креативність тлумачиться як творчі можливості (здібності) людини, що можуть виявлятися у мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість загалом чи її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення. Креативність розглядається як найважливіший і відносно незалежний фактор обдарованості, що рідко відображається в тестах інтелекту й академічних досягненнях. Креативність визначається не стільки критичним ставленням до нового з точки зору існуючого досвіду, скільки сприйнятливістю до нових ідей [10, 269].

Український вчений В.О. Моляко виділяє сім ознак креативності: оригінальність, евристичність, фантазію, активність, сконцентрованість, чіткість, чутливість до проблем [8, 8]. Однією з основних якостей креативної особистості є прагнення до оригінальності, до нового, заперечення звичного, а також високий рівень знань, уміння аналізувати явища, порівнювати їх, стійкий інтерес до певної роботи, порівняно швидке та легке засвоєння теоретичних і практичних знань у цій галузі, систематичність і самостійність у роботі. Отже, Моляко В.О. визначає креативність як глибинну особистісну властивість, що виражається в оригінальній постановці проблеми, наповненій особистісним змістом [8, 25-31].

Дослідники виділяють декілька підходів щодо діагностики креативності, що суб'єктивно-психометричний підхід традиційно представлений тестами-опитувальниками, що спрямовані на виявлення (як безпосередньо, так і опосередковано) особистісного забезпечення креативності, тобто поведінкових і ціннісно-мотиваційних особливостей, інтересів, схильностей і особистісних якостей, що характерні для творчих особистостей. Серед них варто відзначити методики Д. Корольова, САТ, Експрес-метод Д. Джонсона, самооцінки творчих характеристик Ф. Вільямса та ін. У нас на Україні методика Ф. Вільямса «Діагностика особистісної креативності» модифікована і адаптована Н. Бельською [1].

Оригінальний креативний тест Ф. Вільямса містить три частини. Перша частина представлена самооціночним субтестом-опитувальником, призначеним для вимірювання особистісних властивостей та поведінкових характеристик, що пов'язані з креативністю (50 тверджень, на які учень має дати відповідь, обравши її серед запропонованих варіантів). Обробка результатів здійснюється за чотирма шкалами: допитливість, уява, складність (чутливість або схильність до розв'язання складних завдань), схильність до ризику. Ми проводили у своєму дослідженні саме цю частину тесту, тобто опитувальник [2].

Нами було досліджено 30 старшокласників ЗОШ №36 м. Києва. З результатів дослідження креативності за методикою «Креативність»

Ф. Вільямса виявилось, що переважна більшість опитаних мають нижче, ніж середній рівень креативності. У більшості опитаних не достатньо розвинені такі прояви креативності, як: допитливість, уява, схильність до ризику та готовність до розв'язання складних творчих завдань, тобто (складність).

Обробляючи одержані данні тільки з цього тесту-опитувальника, ми отримали результати, які засвідчують, що, значна частина досліджуваних демонструє труднощі з точки зору прийняття ризику (40%), у 20% учнів-старшокласників недостатньо розвинена любов до знань, 10%учнів мають труднощі з розвитком уяви, 30% досліджуваних намагаються уникати складних завдань, тобто в них недостатньо розвинена така складова креативності, як складність.

Для уточнення діагностичного критерію «Креативність» ми провели емпіричне обстеження учнів багатьма методиками, зокрема ми скористалися такими методиками: «Діагностика особистісної креативності» Ф. Вільямса, [2], методикою Ховарда Грднера «Види інтелекту» [6], методикою Р. Райана і Е. Десі «Види каузальної орієнтації» [12, 66-71; 5]. Показники діагностичних методик обстеження піддавалися статистичній обробці, зокрема - кореляційному аналізу. Результати кореляційного аналізу загального показника «Креативність» з показниками інших опитувальників розміщено в наступній таблиці.

Таблиця 1.

Кореляції діагностичного критерію «Креативність – загальний показник» методики «Креативність» Ф. Вільямса в адаптації О. Тунік

Номер рангу	Коефіцієнт кореляції	Діагностичний критерій	Автор, методика
1.	1,000	Загальний показник «Креативність»	Вільямс Ф. «Креативність»
2.	+0,838** (p=0,000)	«Любов до знань»	Вільямс Ф. «Креативність»
3.	+0,699** (p=0,000)	«Уява»	Вільямс Ф. «Креативність»
4.	+0,686**	«Складність»	Вільямс Ф. «Креативність»

	(p=0,000)		
5.	+0,665** (p=0,000)	«Схильність до ризику»	Вільямс Ф. «Креативність»
6.	+0,403 * (p=0,027)	Логіко-математичний інтелект	Ховард Гарднер «Види інтелекту»
7.	+0,393* (p=0,003)	Автономна каузальна орієнтація	Р.Райан-Е.Десі «Види каузальної орієнтації»
8.	-0,379* (p=0,039)	Конструктивна само-детермінація	Анкета «Конструктивна-деструктивна самодетермінація» (авторська)

Діагностична методика «Креативність» дозволяє визначити чотири особливості креативної особистості: допитливість (Д); уяву (У); складність (С) і схильність до ризику (Р). Незважаючи на адресність методики юнацькому віку, вона не втрачає своєї прогностичності і в зрілому віці. На Таблиці №1 видно, що показник загального діагностичного критерію «Креативності» за опитувальником Ф. Вільямса, має значущі кореляційні зв'язки (в Україні методика була адаптована українськими дослідниками, а також дещо скорочена [1]. Завдяки проведеному кореляційному аналізу загальний показник «Креативність» має як значущі, так і незначущі коефіцієнти кореляції з показниками діагностичних критеріїв інших методик, задіяних в обстеженні.

Можемо зробити **підсумок**, що креативність є базою когнітивно-творчого потенціалу особистості, що найважливішим у цьому феномені є саме пізнавальна складова, тобто любов до знань, далі за рагновою кореляцією для креативності має значущість уява (це суто творча характеристика), потім третім рангом слідує за значимістю складність як інтелектуально-творча мотиваційна характеристика, а вже четвертий ранг значущості має схильність до ризику як особистісна характеристика, що властива творчій особистості. Крім цього, як засвідчує кореляційний аналіз, креативність учня базується на логіко-математичному і інтерперсональному інтелекті, тобто схильності розв'язувати логіко-математичні задачі і міжособистісній взаємодії з іншими учнями при розв'язанні спільної пізнавально-творчої задачі, а також і на ав-

тономії в розв'язанні проблем. Часто обдаровані діти не досягають вагомих результатів у зрілому віці і їх обдарованість зникає до того моменту, коли вони досягають зрілості. Тому для креативних дітей, щоб не допустити блокади їх обдарованості, а досягти розкриття їх когнітивно-творчого потенціалу необхідним є психологічний супровід, що полягає у вихованні в них самоде-термінації, зокрема і бажано конструктивної самоде-термінації, яка забезпе-чить гармонійний розвиток їх особистості і інтелектуально-творчих здібнос-тей, а також й інших видів обдарованості, якими вони наділені.

ЛІТЕРАТУРА

1. Діагностика креативності у профорієнтаційній роботі : методичні рекомендації / Н. А. Бельська, М. Ю. Мельник, М. М. Новгородська. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. 72 с.
2. Дослід 2. Діагностика особистісної креативності. URL: <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/posibnuku/160/25.pdf>.
3. Максименко С.Д. Генеза буття особистості. Київ. Видавництво ООО «КММ», 2006, 240 с.
4. Мар'яненко Л.В. Особливості формування вчителем творчого компоненту пізнавальної діяльності учня з позиції гуманістичної психології. Наукове періодичне видання «Український психолого-педагогічний науковий збірник». Науковий журнал. Львів. ГО «Львівська педагогічна спільнота» 20(20). Липень 2020. С.47-54.
5. Мар'яненко Л.В. Самоде-термінація навчально-пізнавальної діяльності у критеріях діагностичних методик // Психологічна, соціальна та художня мотивація творчості Тараса Шевченко/ Матеріали наукових читань присвячених 200-річчю від дня народження Т.Г. Шевченка та 150-річчю від дня його перепоховання (м. Київ, 26 квітня 2013). 100 с. С. 43-46.
6. Методика діагностики рівнів і особливостей психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін; за наук. ред. О. І. Бондарчук. К.: 2014. 148 с. Рукопис.
7. Михіда Сергій. Психологічні аспекти креативності. Кіровоград, КГПУ. 2013. URL: <https://www.academia.edu/92150477/>
8. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ: Знання УРСР, 1989. 36 с.
9. Павленко В.В. Креативність: сутнісна характеристика поняття. Креативна педагогіка: [наук.-метод. журнал] / академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». Вип.11. Житомир, 2016. С.120-131 URL: <http://eprints.zu.edu.ua/25862/1/%D0%BF%D0%B0%D0%B2%D0%BB.%E2%80%99.PDF>
10. Педагогічний словник / за ред. М. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. С. 269.
11. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. Степанов Київ: «Академвидав», 2006. 424 с.
12. Сердюк Л. З. Самоде-термінація психологічного благополуччя особистості: монографія / Л. З. Сердюк, І. В. Данилюк, В. В. Турбан [та ін.]; за ред. Л. З. Сердюк. Київ – Львів: Видавець Вікторія Кундельська, 2021. С. 66-71. URL: https://lib.iitta.gov.ua/729023/3/Serdjuk_Monography.pdf
13. Abraham H. Maslow. Motivation and Personality (2nd ed.) N.Y.: Harper & Row, 1970. 400 p.
14. Rodjers. K.R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy.

Панченко О.А.,

*доктор медичних наук, доктор наук з державного управління, професор,
академік АН ВШ України, Заслужений лікар України, генеральний директор,
Державний заклад «Науково-практичний медичний
реабілітаційно-діагностичний центр МОЗ України»,
президент громадської організації «Всеукраїнська професійна психіатрична ліга»*

Кабанцева А.В.,

*кандидат психологічних наук,
завідувачка відділення клінічної психології, учена секретарка,
Державний заклад «Науково-практичний медичний
реабілітаційно-діагностичний центр МОЗ України»*

ТУРБУЛЕНТНЕ МИСЛЕННЯ В ІНФОРМАЦІЙНІЙ КУЛЬТУРІ ОСОБИСТОСТІ

Інформаційна культура особистості є головним фактором забезпечення її інформаційної безпеки. Рівень інформаційної культури особистості значною мірою проявляється в активності інформаційної поведінки, якою людина розкривається, з одного боку, як споживач, із другого, – як творець і розповсюджувач знань та інформації. Одночасно з цим в інформаційній поведінці показується ступінь доступності та комфортності використання інформаційних ресурсів, комфортності для особистості та інформаційного середовища загалом. Комфортність має на увазі також виконання особистістю своїх зобов'язань перед іншими суб'єктами інформаційної взаємодії, що має на увазі наявність базисних основ інформаційної культури особистості, серед яких виділяють такі [1, с. 273]:

- глобальність інформаційних взаємодій;
- домінанти розповсюдження нових інформаційних технологій;
- інтегрованість усіх факторів інформаційної взаємодії в інформаційне середовище сучасного інформаційного світу;

- детермінованість цілей, засобів, форм та змісту інформаційної взаємодії цілями розвитку людини, суспільства та держави;
- обумовленість способів інформаційної взаємодії системними цінностями інформаційного світу, цінностями будь-якого конкретного соціуму та суспільства в цілому, нормами, правилами, традиціями, етикетом суспільства та законами держави, що склалися.

Отже, інформаційна культура особистості характеризує її як суб'єкта інформаційної діяльності та визначальне ставлення до функціонування та розвитку інформаційної сфери суспільства. Безперечно, інформаційна культура залежить від загальної культури особистості і доповнює її новими атрибутами. По-перше, в інформаційному суспільстві людина має володіти різними технічними пристроями (мобільний телефон, смартфон, планшет, комп'ютер, комп'ютерні мережі тощо) та інформаційними технологіями (знання різних методів обробки інформації, уміння працювати з різним програмним забезпеченням). По-друге, вона повинна вміти формулювати свою потребу в інформації, здійснювати пошук потрібної інформації всіх її видів (аудіо, відеоінформацію, символну інформацію, графічну інформацію) у всій сукупності інформаційних ресурсів. По-третє, вона має вміти адекватно відбирати та оцінювати інформацію, переробляти, правильно її використовувати з максимальним ефектом, створювати якісно нову. По-четверте, вона повинна мати здатність і етику спілкування в інформаційному середовищі.

В ракурсі забезпечення інформаційної безпеки особистості виділяють три складові інформаційної культури: культура інформаційно-професійних компетенцій; культура інформаційної безпеки, культура інформаційного заможисту [1, с. 283].

Перша має на увазі інформаційну грамотність особистості, досвід інформаційної діяльності та формування готовності до інформаційної освіти протягом усього життя.

Друга означає захист від деструктивного інформаційного впливу, що забезпечує комфортний внутрішній стан, збереження основних психічних вла-

стивостей особистості, індивідуальності, ціннісних установок тощо. Третя характеризується тими рисами інформаційної культури особистості, які визначають уміння поведження з інформацією без завдання шкоди собі та іншим учасникам інформаційних відносин; здатність протистояти інформаційним загрозам та зберігати психічне здоров'я в умовах негативного інформаційного впливу.

Важливою компонентою культури інформаційного самозахисту є застосування явища турбулентності в мисленні. Поняття «турбулентність мислення/турбулентне мислення» розглядається як специфічне явище, що відбувається у розумовому процесі, засноване на неформальному, евристичному підході до аналізу ситуації та прийняття рішень (досвід, креативність, інтуїція, винахідливість, тощо). Таке мислення формується шляхом як цілеспрямованих дій з боку держави і суспільства, так і занять із самовдосконалення особистості, що включають різні стратегії розвитку [2, с. 270].

Відповідно до принципів турбулентного мислення: 1) щоб знайти маленьку крихту знання, необхідно переробити величезний обсяг інформації, однак, насправді завжди існує якийсь критичний мінімум обсягу вихідної інформації, необхідний для вирішення кожного оригінального завдання; 2) рішення з'являються лише у певній зоні творчості чи своєрідному «інтелектуальному реакторі», тобто. у зоні високої турбулентності свідомості, стан якої до того ж може стимулюватись зовнішніми подразниками (наприклад, медитація); 3) вирішення нестандартної проблеми слід шукати, виходячи за межі проблемного поля [2, с. 271]. Насправді це означає, що поява нового знання в рамках теорії турбулентності перестає бути пов'язаним зі зростанням обсягу та швидкості обробки інформації. Воно стає подібним до фізичного процесу фазового переходу – виникнення якісно нового стану інформаційного середовища, а не наслідком його кількісної трансформації. Такі якісні стрибки розглядаються як детерміновані, а не статистичні явища, і, слідує логіці, мисленню, у разі досягнення кордонів інформаційного середовища, починає підкорятися не статистичним, а детерміністським закономірнос-

тям, тобто, спираючись на інтуїцію та нелінійні аналогії для вирішення нового проблемного завдання.

Евристика – галузь знання, наукова галузь, що вивчає специфіку творчої діяльності. Зокрема, під евристикою розуміють:

- припущення, засновані на загальному досвіді вирішення завдань;
- прийом або сукупність логічних прийомів для рішення завдань, виконання теоретичних досліджень;
- метод відкриття нового (істини), у тому числі шляхом проб та помилок;
- метод (сукупність методів) навчання, наприклад дискусії;
- діяльність, що характеризує процес продуктивного творчого мислення, натхненного дослідження.

Визнаючи важливість прищеплення навичок «евристичного мислення», що дозволяє вирватися в інший вимір при розгляді будь-якої проблеми, стати над нею, вийти за рамки звичок, умовностей та стереотипів, у багатьох країнах уже давно ведуться дослідження в даному напрямку. І тут дослідники усе частіше звертаються до проблем освіти, вбачаючи в цьому не тільки джерело глобальних загальнолюдських проблем, і й засіб їх вирішення. Ще в 1990 році Симпозіум «Філософія освіти в перспективі ХХІ століття» (м. Прага), що проводився під егідою ЮНЕСКО, у своєму підсумковому документі підкреслив: «Людина в рамках освіти має стати на шлях освіти самої себе, на шлях свідомого та відповідального вибору тих способів мислення та дії, які сприяють збереженню життя, культури і природи... Сьогодні мета освіти – включити людину у минуле, сьогодення та майбутнє культури... Основою освіти повинні бути не стільки навчальні предмети, скільки способи мислення та діяльності, тобто. процедури та методи рефлексивного характеру» (цитуються по [2, с. 272]).

Враховуючи сказане, важливим для держави та суспільства є формування нового типу освітнього простору, який задовольняв би потреби кожного конкретного здобувача освіти з урахуванням його особливостей, цінностей та інтересів. Головним стає питання не «чому вчити», а «яким має стати здобу-

вач», тобто перенесення акценту в розвитку особистості дитини. Вчити дітей потрібно тому, що можна назвати «вміння вчитися» та «вміння жити» в нових умовах інформаційного суспільства, коли на людину обрушуються потоки як конструктивної, так і деструктивної інформації, а необхідна швидкість переробки інформації та реагування на неї дедалі потребують все меншого відрізка часу.

Сучасні діти – активні користувачі мобільного Інтернету та «споживачі» цифрових технологій. Вони не просто впевнено користуються новими технологіями, вони по-іншому мислять. Психологи відзначають суттєві зміни вищих психічних процесів у сучасних дітей: пам'яті, мислення, сприйняття, уваги. Діти цифрової доби запам'ятовують не інформацію, а місце, де ця інформація знаходиться, і спосіб, як до неї добратися. У них значно знижено концентрацію уваги. Їх мислення побудовано, скоріше, на візуальних образах, ніж на логіці та текстових асоціаціях, та передбачає переробку інформації короткими порціями, що означає перехід від лінійної моделі мислення до мережевої. При цьому важливо розуміти, що ці особливості безглуздо оцінювати негативно та інтерпретувати як недоліки – такі реалії сьогодення. Важливо, щоб поряд із засвоєнням нових знань, молоде покоління могло протистояти інформаційним загрозам та маніпулятивним впливам. Для цього необхідні творчі інновації освіти, однією з яких є евристичний підхід. Його характерною ознакою є не тільки розвиток учня на основі його індивідуальних особливостей, а й орієнтація створення їм освітньої продукції та творчий саморозвиток, що відбувається на цій основі.

Розглядаючи роль особистості у придбанні навичок турбулентного мислення, слід підкреслити, що цей процес відбувається не одноразово, а формується протягом усього життя людини шляхом безперервного навчання, виховання та самовиховання. Відомий британський психолог і письменник, експерт у галузі творчого мислення Едвард де Бono стверджує, що «лише незначне кількість людей має природну схильність до нешаблонного мислення,

проте за бажання будь-хто може розвинути в собі певні навички до мислення такого роду» (цитуються по [2, с. 279]).

Висновки. Інформаційна культура особистості є головним фактором забезпечення її інформаційної безпеки. Дії з боку держави та суспільства у полягають у концентрації зусиль щодо зміни підходів до освітнього процесу, результатом чого має стати високий рівень інформаційної культури, вміння мислити евристично, і як наслідок – здатність ефективно реагувати на інформаційні виклики. Головним механізмом захисту від деструктивного інформаційного впливу є використання внутрішнього захисного резерву, закладеного у кожній людині, – здатності до розумової діяльності, спрямованої на виявлення негативних інформаційних складових та їх нейтралізації, формування культури інформаційної безпеки та культури інформаційного самозахисту. Турбулентність мислення як специфічне нейро-психічне явище, засноване на неформальному, евристичному підході до аналізу ситуації та прийняття рішень (досвід, креативність, інтуїція, винахідливість, тощо), є дієвим механізмом у структурі інформаційної безпеки особистості. Здатність до турбулентного мислення, у тому числі і як профілактика грубої психічної патології в інтелектуальній та поведінковій сфері людини, формується шляхом актуалізації у особистості потреби щодо спеціального навчання, виховання та самовиховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Панченко О.А., Гнатенко В.С. Інформаційна безпека у сучасному вимірі: монографія. Київ: КВІЦ. 2023. 404 с.
2. Панченко О. Информационно-психологическая безопасность в эпоху турбулентности: монография. Киев: КВИЦ. 2020. 472с.
3. Воробйова І.В. Інформаційно-психологічна зброя як самостійний засіб ведення інформаційно-психологічної війни. Системи озброєння і військова техніка. 2010. № 1. С. 141–144.

*Пастушенко В. С.,
науковий співробітник
лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ: КЛЮЧ ДО МАЙБУТНЬОГО

Творче мислення відіграє важливу роль у розвитку дитини, допомагаючи їм справлятися з викликами та знаходити інноваційні рішення у різних ситуаціях. Це вміння не тільки формує основу для майбутніх успіхів, а й сприяє особистісному росту. Розглянемо, що таке творче мислення у дітей, чому воно важливе, і як його можна розвивати.

Що таке Творче Мислення?

Творче мислення – це здатність генерувати нові ідеї, знаходити нестандартні рішення та бачити речі з несподіваної перспективи. Це процес, який включає гнучкість мислення, вміння приймати ризики і мати уяву. Важливо, що творче мислення не обмежується лише художньою творчістю, воно проявляється у різних сферах життя, таких як наука, бізнес, і навіть у повсякденних ситуаціях.

Чому Творче Мислення Важливо для дітей?

1. Розвиток проблемного мислення: Творче мислення допомагає дітям розвивати вміння аналізувати проблеми та знаходити до них рішення. Це сприяє формуванню навичок самостійного вирішення завдань.

2. Стимулювання інтелектуального розвитку: Практика творчого мислення сприяє розвитку інтелектуальних здібностей дитини, таких як логіка, аналітичні навички та уява.

3. Поліпшення соціальних навичок: Творчі завдання та проекти часто потребують співробітництва та обміну ідеями з іншими. Це допомагає дітям розвивати комунікативні та соціальні навички.

4. Самовираження та самоствердження: Через творчі проекти діти можуть висловити свої думки, почуття та погляди на світ, що сприяє розвитку їх самосвідомості та самоствердження.

Як розвивати творче мислення у дітей?

1. Підтримка та заохочення: Важливо заохочувати дітей висловлювати свої ідеї та думки, навіть якщо вони здаються незвичайними чи ексцентричними. Підтримка оточуючих відіграє ключову роль формуванні впевненості дитини у творчих здібностях.

2. Стимулювання уяви: Надайте дітям можливість грати, експериментувати та досліджувати навколишній світ. Це може включати читання книг, відвідування музеїв, а також проведення різних творчих занять, таких як малювання, ліплення або створення музики.

3. Постановка задач: Задавайте дітям цікаві завдання та проблеми, які потребують нестандартних рішень. Це можуть бути загадки, головоломки чи творчі проекти.

4. Створення стимулюючої обстановки: Забезпечте дітям доступ до різних матеріалів та ресурсів для творчості. Це можуть бути художні матеріали, конструктори, комп'ютери з програмами для малювання та музичними додатками тощо.

5. Підтримка різноманітності: Допоможіть дітям зрозуміти, що немає єдиного правильного способу мислення чи творчості. Заохочуйте різноманітність їхніх ідей та підходів.

Отже, розвиток творчого мислення в дітей відіграє ключову роль в їх особистісному та інтелектуальному розвитку. Підтримуючи та стимулюючи цей аспект їхнього життя, ми допомагаємо їм готуватися до майбутнього, де вміння думати нестандартно та знаходити нові підходи до вирішення проблем буде важливою навичкою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності: матеріали XXIII Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 30 травня 2023 року). Київ, 2023. 130 с.

- URL: https://lib.iitta.gov.ua/735589/1/Матеріали%20конференції_2023.pdf
2. Перцептивно-мисленнєві стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності : монографія / В. О. Моляко та ін. ; за ред. В. О. Моляко. К.: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 194 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712092>
 3. Психологічні проблеми творчості: матеріали XXII Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 23 липня 2022 року). Київ, 2022. 292 с. URL: [Матеріали XXII Міжнародної науково-практичної конференції 23.07.2022.pdf \(iitta.gov.ua\)](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712092)

Саракун Л.П.,

кандидат філософських наук, доцент,

доцент кафедри гуманітарних дисциплін,

Національний університет харчових технологій

ФУНКЦІОНУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ ЦИФРОВОГО ПОКОЛІННЯ

Поява «віртуальної реальності» завдяки цифровим комунікаційним технологіям, формує нові умови соціокультурної реальності, в якій складний, суперечливий і неоднорідний глобальний соціум під впливом інформаційних та комунікаційних технологій стрімко перетворюється на єдиний складний світ, що створює ілюзії єдності та неподільності кордонів, ризиків та спокус, що є загрозою перетворення соціальної реальності, соціальних інститутів на симулякри. А це означає зростання ризику трансляції симулятивного досвіду, своєрідної «комодизації» соціальної реальності, в якій людина здійснює свою життєдіяльність, занурену у простір глобальної мережі Інтернет, смартфонів, планшетів, аватарів. Цей простір життєдіяльності у його електронно-цифровому, мережевому (інформаційному) вимірі несе за собою як позитивні, так і негативні наслідки для соціуму. Нове покоління мобільного зв'язку, планшетні комп'ютери, хмарне програмування та хмарні бази даних, хмарні обчислення (Cloud Computing) та основані на них SaaS/PaaS/IaaS-рішення на початку XXI століття успішно посіли своє місце у ландшафті соціуму.

Народжується нове покоління – це так зване покоління Z. До нього відносяться діти та підлітки приблизно до 14-17 років. Вони з повним правом можуть називатися народженими цифровою революцією, адже за дослідженнями майже 80% дітей використовує Інтернет 3 години на добу, а кожна шоста дитина проводить там близько 8 годин на добу [1]. Вони сприймають Інтернет не як набір технологій, а як середовище проживання. Інтернет для дітей виступає новим культурним знаряддям, яке впливає на формування психічних функцій. Раніше дитина розвивалася у взаємодії дини і дорослого або дітей між собою, сьогодні в цю взаємодію втручається Інтернет.

Останніми роками дослідники в усьому світі висловлюють занепокоєння щодо впливу смартфонів і мультимедійних засобів на здатність до зосередження, критичного мислення, пам'яті. Ще на початку ХХ століття французький психолог Т. Рібо зауважував, що оригінальність мислення людини знижується до 14-ти років [1]. Значний регрес творчої складової у юнацтва відзначається психологами і в наш час. Науковці, викладачі та інші фахівці освіти так описують сучасну молодь: кліпове мислення (коли інформація сприймається краще, якщо яскрава та невелика за обсягом, немов реклама), не здатність зосередитися і постійне відволікання. У молодого покоління пам'ять трансактивна – запам'ятовується не сама інформація, а те, яким шляхом її отримати. Згодом про освіченість будуть судити не за тим, скільки особистість знає енциклопедичних фактів, історичних подій чи цитат, а за швидкістю пошуку інформації або за оцінкою достовірності того, що ми знаходимо в інтернеті.

Покоління «Z» характеризується синдромом дефіциту уваги, вони губляться, стикаючись з консерватизмом, де замість прояву креативної думки необхідно слідувати стандартам. Є дослідження, які показують, що сучасна молодь може концентруватися на чомусь не більше 8 секунд, що значно менше, ніж у представників попередніх поколінь. Покоління Z, у більшості випадків, не може більше півтори хвилини відповідати на поставлені питання. Їм потрібна пауза, «перезавантаження». Вони не можуть запам'ятовувати великі

тексти, сприймати інформацію класичної півторагодинної лекції. Спосіб передачі та сприйняття інформації змінює свідомість [3]. Вони можуть усвідомити величезний обсяг інформації фрагментарно, «шматочками» та за запитом, оскільки різні кар'єрні очікування. У покоління Z поступово знижується якість пам'яті, адже індивід дедалі більше делегує цю функцію електронному пристрою. Діти не набираються необхідного досвіду, щоб розвивати важливі ділянки мозку, які відповідають за відтворення інформації, а також самоконтроль, прийняття рішень тощо. Їм не властиве системне, аналітичне, творче мислення (логічне, критичне, аналіз даних). Творчість слід розглядати не тільки як професійну характеристику, але і як необхідну особистісну якість, що дозволяє дитині адаптуватися у швидко мінливих соціальних умовах та орієнтуватися у дедалі більшому інформаційному полі. Успішність розвитку творчого системного мислення багато в чому визначається рівнем сформованості основних компонентів творчого мислення на більш ранніх етапах формування особистості. Таких як: здатність до аналізу, синтезу, порівняння та встановлення причинно-наслідкових зв'язків; виявлення різного роду помилок, неузгодженостей, протиріччя; прогнозування можливого розвитку подій; здатність бачити будь-яку систему або об'єкт в аспекті минулого, сьогодення та майбутнього; вміння вибудувувати алгоритм дії, генерувати нові ідеї; породжувати незвичайні ідеї, відхилятися в мисленні від традиційних схем, швидко вирішувати проблемні ситуації. Близькими до поняття «творче мислення» є терміни «креативність» та «дивергентне мислення». Під креативністю розуміється здатність швидко знаходити різні (інші) способи вирішення задач, а комплекс особливостей розумового процесу, що лежить в основі цієї здатності, Дж. Гілфорд назвав дивергентним мисленням.

Творче мислення необхідно постійно розвивати. Дослідження ряду психологів показують, що при відповідних цілеспрямованих та систематичних зусиллях можна отримати досить плідні результати. Проте, представники покоління Z зростають у світі, де інформаційні можливості безмежні, а от часу не вистачає. Тож їхні психічні процеси адаптуються до необхідності дуже

швидко оцінювати та фільтрувати великі обсяги інформації, критично її не осмислюючи. Вони можуть швидко переключатися з однієї сторінки в соцмережах на іншу, переходити за посиланнями, вміють читати інформацію «діагонально», не заглиблюючись. Проте, діти не здатні систематизувати інформацію, послідовно освоювати її, вибудовувати логічні зв'язки, структурувати матеріал.

За теорією поколінь, діти Z є «мовчазним поколінням» через перевагу віртуального спілкування над реальним. В соцмережі вони знаходять собі друзів у всьому світі. Тому в контактах у дитини може бути кілька сотень друзів, яких вона легко додає і видаляє [1]. У спілкуванні відсутня розгорнута мова: рубані фрази у твітерському стилі. Пам'ять не розвивається, адже покоління Z не звикло запам'ятовувати інформацію – їм простіше знайти її у пошукових системах. Відсутня запора розвитку пам'яті – тренування. Індивід функціонує як «машиннолюдський» комплекс зі специфікою мислення нового образу мережевої людини – «людини, яка клікає» – на противагу образу «людини, яка читає». Дослідження видавництва Pearson 2018 року виявило, що покоління Z замість паперових підручників надають перевагу навчальним відео. Як джерело знань відео посідає друге місце після вчителя. Працюючи з дітьми там, де вони активно проводять час і створюють щось своє, це допомагає краще залучити їхню увагу. Нині стандартизували перехід на цифрові платформи: Moodle, Google Classroom та інші. Це дозволяє навчатися тоді, коли зручно. Хоча дослідження, проведене Лондонською школою економіки у 2015 році, показало, що коли в школах Бірмінгема, Лондона, Лестера і Манчестера заборонили смартфони, результати іспитів GCSE (випускних шкільних іспитів) помітно покращилися. Нейробіолог В. Клемм, автор «Циклу навчальних навичок», зауважив, що конспект, зроблений ручкою на папері, допомагає краще запам'ятати інформацію, ніж зроблений на ноутбукі. Науковець також вважає, що поділ лекції на короткі уривки (схематично, фрагментами) може заважати зрозуміти основну суть матеріалу.

Оскільки тепер майже кожен має доступ до будь-якої інформації, успіх більше не пов'язаний просто зі знаннями, то величезного значення набуває здатність критично і творчо мислити, але, як не парадоксально, розвитку саме цих вмінь і заважають технології [4]. На думку Г. Корчової, одночасне сприйняття інформації з кількох джерел, а також спроби виконувати одночасно кілька дій, що характеризуються дослідниками як феномен багатозадачності, призводять до виникнення труднощів у проведенні аналізу і синтезу, порівняння й узагальнення. «Люди, які практикують багатозадачність, не здатні зосередитися на виконанні однієї дії та намагаються виконувати кілька завдань, навіть у тих випадках, коли це непотрібно. У зв'язку з цим можна говорити про позитивний аспект кліпового мислення, який полягає у тому, що кліпове мислення спонукає до динамізму пізнавальної діяльності та креативності. Водночас це говорить і про те, що без розвитку аналітичного і логічного мислення, здатностей до аналізу і синтезу, до порівняння й узагальнення, обґрунтування власних думок та передача їх іншим людям неможливі» [2, с. 50].

Народжена у цифрову добу молодь легковажно ставиться до необхідності здобуття фундаментальних знань, головне, щоб робота була прибутковою, легкою та розважальною, а проблеми вирішуватимуться у міру їх виникнення, оскільки інформаційно-комунікаційні технології відкривають для людини широкі перспективи, надають можливості доступу до різновекторної інформації, накопичення соціального досвіду, реалізації особистісного потенціалу в найкоротші терміни. В умовах колосальних обсягів інформації, світогляд покоління Z, визначається мережею Інтернет, зокрема, пошуковою системою Google, що виконує функції філософської машини та замінює собою традиційну філософію та світогляд. Для заповнення недоліків пошукової машини Google необхідно використовувати змішану реальність (mixed reality), яка включає особистість з її ірраціональною стороною екзистенції.

Таким чином, епоха гаджетів породжує нову генерацію – замкнене в навушники «покоління з опущеною головою». Перебуваючи наодинці з гадже-

том, ізолюючись від зовнішнього світу за допомогою навушників у представників цього покоління розвивається поверхове, образне, інтуїтивне мислення, на відміну від традиційного творчого понятійного мислення, в арсеналі якого цілий ряд розумових операцій: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, систематизація та класифікація інформації. Понятійне мислення включає в себе причинно-наслідкові зв'язки, міркування за планом «теза – обґрунтування – висновок». Чим більше розвинене у дитини понятійне мислення, тим більшою мірою вона стане успішною людиною, тим успішніше вона впорається з життєвими завданнями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Діти покоління Z – психологічні особливості та проблеми. [Електронний ресурс] URL: <https://naurok.com.ua/vistup-diti-pokolinnya-z-psihologichni-osoblivosti-ta-roblemi-131>.
2. Корчова Г. Кліпове мислення як науково-методична проблема у професійній освіті. Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського. Випуск 1/2022 (132). С. 49-54.
3. Саракун Л. Покоління Z як предтеча майбутньої планетарної цивілізації. Copernicus Political and Legal Studies, Vol. 1, Issue 4 (December 2022): pp. 7–17.
4. Як навчати покоління, яке не може зосередитись. [Електронний ресурс] URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/vert-cap-47391740>.

Сардак Андрій

*аспірант кафедри соціальної та практичної психології,
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

THE PHENOMENON OF NATIONAL IDENTITY IN THE CONTEXT OF INFORMATION WARFARE

National identity is the sense of belonging and community with a particular nation or ethnic group. This concept encompasses a set of shared elements that define the identity and self-awareness of a group of people constituting a specific nation. Elements of national identity may include language, culture, history, religion, traditions, customs, symbols, and other aspects. National identity is formed under

the influence of various factors, such as geographical location, shared history, common language, shared values, and other consolidating elements. It can manifest in the political, social, and cultural aspects of a nation's life [1]. It is important to note that national identity is dynamic and can change from generation to generation or under the influence of societal and global changes. It can serve as a unifying force but can also provoke conflicts, especially where different groups have different perceptions of their national identity or its cultural content. National identity acts as a regulator of mass behavior and a tool of social influence, making its formation a crucial component of national defense.

National identity is a subject of study in many disciplines, including history, sociology, political science, anthropology, cultural studies, and other fields of science. Researchers, historians, sociologists, anthropologists, political scientists, and other specialists can conduct studies on national identity. Significant contributions to the history of national identity have been made by scholars such as Ernest Gellner, Benedict Anderson, Eric Hobsbawm, Anthony Smith, and others. Each of these scholars examined different aspects of the formation of national identity, such as the role of language, history, mass communications, symbols, and other factors. Modern research on national identity also considers the impact of globalization, migration processes, changes in the political landscape, and other factors. Different schools and approaches view national identity from various perspectives, and research in this direction continues within academic and scientific disciplines. In the context of war, the study of national identity as a consolidating characteristic of individuals and social groups becomes an increasingly pressing issue. National identity becomes the core of nation formation, which in turn becomes a tool for propaganda and influences the mass consciousness through hostile informational resources. The article presents conceptual generalizations regarding the problem of identity formation in wartime conditions.

National identity is formed through the interaction of various sociocultural, historical, political, and economic factors. This process is complex and may include aspects such as a common history of the people, language, and elements of

material culture. These factors interact and influence each other, creating a complex network of interconnections that define national identity. It is important to consider that this process is dynamic and can change due to factors such as globalization, migration, and changes in the political environment [5].

Territorial and geographical affinity, shared living spaces, and everyday activities gain particular significance. In times of war, a crucial indicator of ethnic affinity is territorial unity, which, thousands of years ago, shaped a common material and spiritual way of life. Overall, we view territorial unity as one of the ethnic-forming characteristics because, through shared living, people engage in cultural exchanges and develop a common understanding of their collective identity, which is generally most broadly characterized as nationality. In wartime, the enemy attempts to «dissolve» the nation using elements of genocide, including the physical destruction of the population, forced deportation, and cultural pressure [6]. By imposing certain restrictions on the nationality being attacked, the enemy seeks to create conditions for the population to transition under the cultural frameworks of another ethnicity. This strategy often succeeds due to the very real risks of loss of life or health in occupied territories.

The formation of national identity during wartime can have unique characteristics and depend on various factors, such as the type of military conflict, the duration of the war, the extent of destruction, and humanitarian crises. Wartime conditions, especially those posing a threat to society or territorial integrity, can foster the unification of a nation around common ideas and values. The sense of threat can activate mechanisms of self-defense and mutual support. Wartime conditions are often accompanied by intense propaganda and psychological warfare. Targeted messages, symbols, and other means can evoke specific emotional reactions and create a clear distinction between «enemy» and «ally» [4]. In wartime, there is a need for the mobilization of resources, including human, economic, and others. The mobilization process can create unifying mechanisms, and national identity can become an important factor in mobilizing society [2]. Structure of personal identity, we believe that the primary logical framework of national identity in war-

time is a bipolar identification system [2]. This system explains the processes of differentiation and segregation within society, especially in wartime conditions, such as instances of ethno-national competition. The bipolar identification system allows for the formation of antagonistic mechanisms to counter the enemy culture, where the opposite pole of ethnic perception is negated in any form, for example, in language, religion, or values. Based on various characteristics, the ethnic group that acts as the social antagonist is perceived as inferior to the one to which the individual belongs.

In our conditions, any manifestations of Russian culture are perceived as less valuable than Ukrainian culture, and in specific forms of cultural segregation, they are destroyed and not allowed to spread further. In latest research, it has been established that all elements of culture with attributes of «Soviet» or «Russian» are negated at the perceptual level, and their bearers are viewed as hostile counterparts [4]. Elements of culture directly related to wartime realities and real stories of Ukrainian heroism in the struggle for independence are of particular significance during war. Military events and heroic deeds can evoke feelings of patriotism and heroism. People may identify with the soldiers defending their nation, which can strengthen their national identity. War can alter the nation's perception of the enemy and other nations. Stereotypes and negative perceptions of the enemy can enhance national identity by defining «us» versus «them» [3]. Wartime conditions can lead to humanitarian crises and shared tragedies, fostering a sense of community and solidarity within the nation and encouraging assistance to fellow Ukrainians. Preserving territorial integrity and defending national space can become primary goals in wartime, enhancing feelings of national identity and patriotism. Currently, these processes are united by collective efforts to counter the enemy's aggression against the Ukrainian ethnic group. In the Russia-Ukraine war, a paradox in enemy identification is observed from the Russian perspective. Russians do not consider Ukrainians as enemies, instead creating a myth about «Galicians» and «Banderites», who are supposedly not part of the Ukrainian people and were artifi-

cially joined to the Slavic nation. They believe separating these groups will facilitate Ukraine's incorporation into a conglomerate of friendly states [7,9].

For Ukraine today, it is crucial to maintain national integrity and resist hostile provocations from informational and psychological operations promoting Ukraine's territorial division into «west-east», religious sects, language speakers, and cultural adherents. From these positions, the idea of federalization was promoted in early 2014 as a potential mechanism for dividing and gradually absorbing Ukraine. Currently, Ukraine faces propagandist media resources spreading narratives of denationalizing the war, portraying it as a differentiation between «Russians» and «Putinists», which aims to make people believe that the war's culprits are not the Russian people, but certain individuals. This undermines Ukraine's national interests and defense capabilities.

In the context of information warfare, the coherence of national views lies in the awareness among ordinary Ukrainians that they are a monolithic nation, prioritizing all other issues secondary to the defense of Ukraine's territorial integrity. The enemy conducts informational interventions under the guise of protecting democratic values to create conditions for destabilizing intergroup polarization, fostering internal opposition among Ukrainians, and diverting public focus.

ЛІТЕРАТУРА

1. Нагорна Л. Поняття «національна ідентичність» і «національна ідея» в українському термінологічному просторі. *Політичний менеджмент*. 2003. № 2. С. 14-30.
2. Кириченко В.В. Особистість у сучасному інформаційному суспільстві. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2020. 245 с.
3. Кириченко В.В., Дудник О.Ю. Психосемантична репрезентація образу ворога в українському медіапросторі (після початку повномасштабного вторгнення росії на територію України). *Журнал соціальної та практичної психології*. №1. 2023. С. 5-11
4. Кириченко В.В. Контекстуально-семантична диференціація міжгрупових атрибутів «радянський» та «європейський» у призмі етнонаціонального сприйняття українців. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. Випуск 1. 2023. С. 85-90
5. Бевз Т. Вплив глобалізації на утвердження національної ідентичності в умовах війни: виклики і загрози. *Українознавство*. № 3(84). 2022. С. 8-26
6. Кириченко, В. В., Савиченко, О. М. (2022) Genocides in the collective memory of ukrainians: the psychological practice of coping. *Десятий Міжнародний Симпозіум з Мультидисциплінарного Вивчення Пам'яті «Пам'ять геноцидів / Геноциди пам'яті», 13-14 жовтня 2022, Інститут соціальних і гуманітарних наук «Альфонсо Велес Плієго» Заслуженого Автономного Університету*

- Пуебла (Мексика) і Науково-дослідний інститут Історичної урбаністики. Режим доступу : <https://view.genial.ly/63465456d1252f0011938b12>
7. Кириченко В.В. Психологічний аналіз медійного дискурсу російсько-української війни. *Габітус*. Випуск 41. 2022. С.239-244
 8. Палієнко М. Українські архіви, війна та збереження національної ідентичності. *Архіви України*. Випуск 1 № 330: січень-березень. 2022. С. 12-38.
 9. Кириченко В.В., Савиченко О.М., Сардаковський Я.А. Історична пам'ять українців: до проблеми психологічного вивчення українсько-польського протистояння та примирення. Пост-травматичний стресовий розлад: дорослі, діти і родини в умовах війни. Міжнародне науково-практичне видання / за заг. ред. І. Маноха, Г. Собчук. Том II. Варшава-Київ: ПАН. Гнозис, 2018. С.43-57
 10. Anderson. B. Imagined Communities: Reflections on the origin and spread of nationalism. *The New Social Theory Reader*. Routledge. 2008. 464 p.

Сторож В.О.,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри практичної психології та психотерапії,

Рівненський державний гуманітарний університет

ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Умови війни в Україні диктують нові підходи до соціалізації молодого покоління, зокрема здобувачів вищої освіти. Відповідно, у просторі суспільно-політичних змін, відбувається реорганізація систем освіти, науки, культури, медицини, бізнесу, тощо. Тому підготовка творчих особистостей, які готові до креативної діяльності, до здійснення відповідних інновацій, реформ, конструктивних змін у суспільному, економічному, політичному просторі стає найголовнішою задачею ЗВО. Крім того, творчість виступає ефективним механізмом адаптації до соціально-культурних, суспільно-політичних змін, а сучасна молодь має не просто вміти адаптуватися до нової та невизначеної ситуації, але й бути спроможною змінити її, змінюючись, розвиваючись при цьому сама. Відповідно, креативність виступає основою творчості та якістю, що розвивається, як у когнітивному і особистісному плані, так і в плані взає-

модії творчої реалізації особистості у соціально-культурному середовищі. Тому на сучасному етапі розвитку та життєдіяльності українського суспільства в умовах війни, завдань, які необхідно вирішувати нестандартними способами – безліч, тож є необхідність орієнтуватися та адаптуватися до мінливого соціокультурного середовища швидко та ефективно та мати на нього вплив, щоб змінювати його, згідно потреб майбутньої України.

Таким чином, розвиток творчої соціалізації здобувачів вищої освіти у тих обставинах невизначеності, в яких знаходяться усі українці, набуває великої актуальності та значимості.

Психологічний аспект феномену соціалізації особистості присвячені наукові розвідки низки вітчизняних і зарубіжних психологів, таких як: А. Маслоу, Ж. П'яже, Дж. Роттера, З. Фрейда, та інших. В свою чергу політична та економічна соціалізація розглядалася у працях сучасних українських вчених: Н. Дембицької, І. Зубіашвілі, Л. Карамушки, В. Москаленко, Л. Орбан-Лембрик, М. Пірен, В. Циби, та інших. Творчий розвиток розглядався як процес, що здійснюється у онтогенезі через творчу діяльність такими українськими дослідниками як М. Боришевський, С. Максименко, В. Моляко, Г. Костюк та інших. Особливої уваги науковці надавали проблемам творчого розвитку особистості та діагностичного інструментарію для його виміру, основні концепції та методики представлені у роботах зарубіжних та вітчизняних вчених, зокрема: Ф. Вільямса, Дж. Гілфорда, В. О. Кульчицької, В. Моляко, М. Смульсон, П. Торренса, О. Тунік, та інших [3; 4].

В свою чергу взаємозв'язок між феноменами соціалізації та творчістю досліджувався у роботах Г. Алдера, Г. Балла, О. Власової, К. Роджерса, та інших. Психологічні особливості самовизначення та самореалізації здобувачів вищої освіти вивчалися зарубіжними та вітчизняними дослідниками у напрямку вікової психології: Е. Еріксоном, Дж. Роджерсом, О. Скрипченко, Г. Костюком, В. Моляко, О. Музикою, та іншими [3; 4].

Н. Дембицька зазначає, що під час соціалізації, самовизначення та самоздійснення у період студентства виступає набуття суб'єктності, що проявля-

ється як перехід від ролі реципієнта соціальних ролей та впливів до їх активного здійснення та перетворення [1].

Теоретичний аналіз наукових джерел показує, що суб'єктність як системна якість особистості у тому числі забезпечується творчою діяльністю, творчою спрямованістю та творчим життєтворенням як їх результатом. Таким чином, із досліджень О. Туріної, творча соціалізація – це активне входження особистості до суспільства, що забезпечується творчо-перетворюючими діями, які реалізуються в соціумі заради досягнення позитивних змін у процесі опанування традицій, норм і цінностей культури. І період студентства є одним із найбільш сенситивних періодів для реалізації цього процесу [5].

Проаналізувавши взаємовідношення та взаємовплив феноменів творчості та соціалізації особистості в онтогенезі, зокрема у юнацькому віці, ми дійшли до обґрунтування того, що творча соціалізація здобувачів вищої освіти – це процес стійкої, загальної адаптації, що реалізується через незахисні адаптаційні механізми психіки, результатом якої є систематизація, конструювання, інтегрування здобувачем вищої освіти образу світу через активізацію творчого мислення, проявом якого є майстерність, винахідливість, створення інноваційних та суспільно корисних продуктів творчої діяльності.

Таким чином, головним напрямком актуалізації творчої соціалізації здобувачів вищої освіти під час війни є стимуляція активності та розвитку творчого мислення під час професійного навчання, тому визначимо основні складові цього психологічного феномену.

Б. Бунь Чан, П. Пу Пат і Б. Сі Сян провели масштабне емпіричне дослідження та виявили низку критеріїв розвитку творчої соціалізації здобувачів вищої освіти: *управління, викладання, навчальний клімат, мотивація та особистісні якості*. Так, критерій управління передбачає політику освіти, місію управління і ідентичність, що має безпосередній вплив на виявлення і розвиток творчих здібностей студентів. Відповідно політика ЗВО впливає на створення можливостей для отримання освіти, підвищення якості освіти випускників, навчання та розвиток викладачів і педагогічного персоналу, розвиток

університету та зміцнення громади. ЗВО у своїй місії зобов'язаний проводити різноманітні заходи для заохочення та розвитку творчих здібностей здобувачів вищої освіти. А ідентичність управління передбачає те, ким є особа, або які якості особи чи групи відрізняють їх від інших [6].

Важливими стимулом для активізації творчості студентів є педагог та система освіти, як зазначає А. Крафт. Існує навіть визначення для особливого підходу до навчального процесу – креативне навчання. Креативне навчання має за мету заохочувати легкість, уяву, гнучкість, відкритість здобувачів вищої освіти і динамізм студентської групи, а також розвивати цікавість, дослідницьку діяльність і різні механізми для розробки нових ідей [8].

Г. Чжунь і С. Лян вказують, що це функція викладачів – створювати атмосферу, що заохочує студентську співпрацю та активну участь у навчанні, використовувати усе різноманіття засобів, можливостей та технік, що дозволять здобувачам вищої освіти самовизначитися, самовиразитися та почувати себе вільно в ситуації взаємодії із викладачем [7]. В свою чергу У. Лін визначив модель, що визначає креативне навчання, що має за мету розвиток креативності та творчого мислення через підтримку творчих ідей і результатів творчої діяльності студентів [9].

Наступні критерії розвитку творчої соціалізації студентів виражаються у навчальній діяльності і оцінюванні навчання, яке щороку удосконалюється до рівня креативного заохочення студентів до змін та розвитку, опанування та сприйняття змін, особливо в умовах війни і постійної невизначеності. Творча соціалізація здобувачів вищої освіти в умовах війни також залежить від їх мотивації до навчання, що ініціює, спрямовує та підтримує цілеспрямовану поведінку. А особистісні якості здобувачів вищої освіти стають фундаментом їх творчої соціалізації у невизначених ситуаціях життя, зокрема їх особиста свобода, впевненість у собі, цікавість до всього нового, ризик до експериментів та самооцінка.

І також важливим критерієм креативного навчання є ставлення здобувача вищої освіти до навчання. Б. Бунь Чан та співавтори вважають, що став-

лення до навчання це аспект освітнього середовища, що визначається характерними вимогами групи, що сприймаються студентами та до яких вони спрямовані. Дослідники визначають три основні компоненти ставлення до навчання: підтримка педагогів, прийняття викладачів і активна участь студента [6].

Також для успішної творчої соціалізації здобувачів вищої освіти в умовах війни необхідно враховувати концепцію психологічної безпеки (ПБ) В. Моляко, яка передбачає наступні структурні складові: сенсорно-перцептивна ПБ; емоційно-почуттєва ПБ; інтелектуально-вольова ПБ; духовна ПБ; загальноособистісна ПБ, що дозволяють суб'єкту навчального процесу відбудовувати собі відносну безпеку і творчо зростати у невизначених умовах життя [2].

Із оглядом на вищеописані підходи щодо творчої діяльності здобувачів вищої освіти, ми зробили висновок про те, що підхід до актуалізації креативності, творчого мислення та творчості студентів за для їх активної творчої соціалізації під час навчання в умовах війни повинен бути системним, цілеспрямованим та інтегративним. Тож ми визначили три основні етапи та одночасно рівні психологічної взаємодії освітнього середовища зі здобувачами вищої освіти, що включає у себе не тільки викладачів, але й всю систему організації навчального процесу для забезпечення творчої соціалізації студентської молоді: *проблемно-адаптаційний, рефлексивно-творчий та творчо-адаптаційний* [3; 4].

Основним завданням проблемно-адаптаційного рівня є виявлення та подолання стереотипів (шаблонів) у поведінці та мисленні здобувачів вищої освіти. Даний рівень вміщує п'ять модулів: соціально-адаптаційний, особистісний, комунікативно-емоційний, соціально-активний та психофізіологічний. Завдання цього рівня взаємодії мають бути спрямовані на: оптимізацію психологічного клімату студентської групи, формування групової згуртованості, активізацію самопізнання і самоорганізації здобувачів вищої освіти, визначення студентами індивідуального способу реагування у невизначених,

складних життєвих ситуаціях, у тому числі під час війни, розвиток соціальної гнучкості і творчої активності, активізацію психологічних ресурсів здобувачів вищої освіти тощо.

На рефлексивно-творчому рівні основним завданням є опанування навичками рефлексії та позитивного мислення, що є неодмінними характеристиками у моделі успішної творчої особистості. Також завданням на цьому рівні є розвиток творчого мислення. На наш погляд, цей рівень включає два модулі: рефлексивно-усвідомлюючий та творчо-розвиваючий. Напрямки взаємодії на цьому етапу визначаються через: трансформацію уявлень здобувачів вищої освіти про себе та інших за допомогою рефлексії та зворотного зв'язку, здійснення переосмислення уявлень про себе і про інших шляхом саморефлексії і розширення меж і прийомів рефлексивного усвідомлення та конструктивного подолання мисленнєвих труднощів, оволодіння прийомами і навичками позитивного мислення; усвідомлення учасниками себе як неповторної, творчої і успішної особистості; активізація творчого потенціалу; розвиток особливостей творчого мислення: швидкості, гнучкості, оригінальності і деталізації мислення; оволодіння практичними навичками конструктивного і творчого вирішення професійних і життєво-соціальних задач.

Завданнями третього – творчо-адаптаційного – рівня є інтеграція здобувачами вищої освіти набутого протягом двох попередніх рівнів досвіду і впровадження його у життєву практику, а також розвиток цілепокладання і системно-цілісного та творчого ставлення до минулого, теперішнього і майбутнього. Цей рівень складається з двох модулів: інтеграційного та життєво-творчо-соціального. Завданнями модулів є узагальнення отриманого досвіду пізнання себе і оточуючих через механізми адаптованості і творчості; розвиток цілепокладання, розуміння часової перспективи; закріплення нових творчо-адаптаційних способів взаємодії зі світом; інтеграція внутрішнього і зовнішнього життєвого стану суб'єкта; формування механізмів творчої соціалізації особистості.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Представлений аналіз наукових досліджень впливу освітнього середовища на творчість, на розвиток креативності та на творчу соціалізацію здобувачів вищої освіти привів нас до висновку, що необхідно створювати цілеспрямовану, системну та інтеграційну модель активізації та оптимізації творчої соціалізації студентської молоді під час навчання в умовах війни та у подальшому – в суспільстві. Нами розроблена та представлена модель, що включає три основних етапи (рівні) взаємодії: проблемно-адаптаційний, рефлексивно-творчий та творчо-адаптаційний. Перспективами подальших досліджень ми вбачаємо втілення розробленої моделі на практиці, а саме впровадження її в освітній процес та перевірка її ефективності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дембицька, Н.М. Психологічні засади становлення суб'єктності студентів у відносинах власності. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка: Психологія. Педагогіка. Соціальна робота. Т.5. 2012. С.7-10.
2. Моляко В. О. Обдарована особистість в ускладнених умовах. Обдаровані діти – скарб нації! : матеріали III Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції (Київ, 18–23 серпня 2022 р.). Київ, 2022. С. 608-620. URL: https://iod.gov.ua/content/events/36/iii-mizhnarodna-naukovo-praktichna-onlayn-konferenciya--obdarovani-diti---skarb-naciyi-_publications.pdf?1662989526.8568.
3. Сторож, О.В. Психологічні особливості творчої соціалізації старшокласників : дис. ...канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2011. 358 с.
4. Сторож, О.В. Теоретико-методологічний аналіз творчої соціалізації студентів. Психологічні основи забезпечення активності освіти у вищому навчальному закладі: монографія. Рівне : О.Зень, 2015. С.33-62.
5. Туріна О.А. Культуротворчі чинники творчої соціалізації особи. Вісник Книжкової палати. № 1. 2011. С.35-40.
6. Boonchan, B., Papat, P. and Seesan, B. Variables Affecting the Creativity of Undergraduate Students at Nakhon Ratchasima Rajabhat University. *Creative Education*, 6, 2015. P.2241-2249.
7. Cheung, H.P.R., & Leung, C.H. Preschool Teachers' Beliefs of Creative Pedagogy: Important for Fostering Creativity. *Creativity Research Journal*, 25, 2013. P.397-407.
8. Craft, A. *Creativity and Education Futures: Learning in a Digital Age*. Sterling: Trentham Books, 2011.
9. Lin, Y. S. Fostering Creativity through Education: A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Creative Education*, 2, 2011. P.149-155.

*Тарнавська О. В.,
доктор філософії з психології (PhD),
старший науковий співробітник лабораторії
психодіагностики та науково-психологічної інформації,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

ТВОРЧІСТЬ ЯК АДАПТАЦІЙНИЙ РЕСУРС ЗДОБУВАЧІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Творчість, творче мислення, творча сила – це завжди про менталітет українців. Як стверджують історики, ще шість тисяч років тому трипільці, які жили на теренах сучасної України, зображали й виготовляли жіночі фігурки з піднесеними до гори руками. З прийняттям християнства жінка з піднесеними для благословення руками з'явилася в образі Оранти – Діви Марії, яка молиться за всіх людей. За свідченням дослідників, Державний герб України – тризуб – це теж трансформоване зображення берегині – Оранти. Образи Оранти з'являються на писанках, ритуальному посуді та у вишивці. Реальні люди також ставали талісманами України протягом століть, так як їх життя вийшло за рамки простого буття і вони назавжди залишилися в історії. Жінками-берегинями України стали Марія Заньковецька, яка була заручена з театром, Соломія Крушельницька, яка була віддана сцені. Леся Українка входить у тріаду літературної української величі – Тарас Шевченко – Іван Франко – Леся Українка, які відкрито заявляли свою українськість у творах у часи тотальної заборони на все українське. Орантою сьогодення називають Ліну Костенко. Шедеврами називають картини Івана Марчука. Перші вірші та прозу Михайла Грушевського датовано шкільними роками... Талісманами-оберігами для наших воїнів є дитячі малюнки, ляльки-мотанки, які надихають їх на перемогу.

Здатність до творчості формується та розвивається найефективніше у дитячому віці. Діти з'являються на світ із закладеним природою набором творчих можливостей. Творчість у контексті розвитку дитини є новоутворен-

ням у пізнавальній діяльності на шляху його створення. Специфічною особливістю творчої діяльності є метафоричність (продукт творчості людини є своєрідною метафорою його життя). Малюки вчаться розвивати творче мислення, творчу уяву, талант. Нездібних дітей не буває, є нерозкриті таланти. Дорослим варто підтримувати ці здібності і не заважати їхньому розвитку. Терпіння, любов батьків надзвичайно важлива як для малечі, так і для підлітків, в подальшому це буде рецептом їх успішного життя. Для підлітків дуже важливим є те, коли батьки не сварять їх за безлад у кімнаті, якщо це пов'язано з творчим заняттям і роботу ще не завершено, коли знаходять у заняттях дитини те, за що її можна похвалити. Все це сприяє розвитку в підлітка позитивного сприйняття його здібностей. При цьому визначальну роль також відіграють заклади освіти. Саме у середньому навчальному закладі підлітки перетворюються на самостійну людину, якій потрібно знайти себе, визначити своє місце у світі. І саме у цей період творчість стає опорою, сенсом, могутнім ресурсом, який допомагає ставати сильнішими та впевненішими, покращує самооцінку. Тема творчості як адаптаційного ресурсу здобувачів загальної середньої освіти підліткового віку надзвичайно актуальна у наші буремні часи, пов'язані з війною.

Мистецтво має потужний, емоційний, терапевтичний та трансформаційний потенціал. Психотерапевт О. Ранк вважав, що людина сама формує свою особистість за допомогою своєї творчої волі, а причиною неврозів є брак у пацієнта творчої енергії. Якщо людина не може використати свій творчий потенціал на повну потужність, то це може мати небажані наслідки – переживання негативних емоцій, деструктивні дії. Ролло Мей акцентував увагу на тому, що особистість динамічна, а не статична, її стихія – творчість, мета якої – новий, конструктивний перерозподіл напруг, а не абсолютна гармонія, так як повне усунення конфліктів призведе до застою, завданням є перетворення деструктивних конфліктів на конструктивні [4].

Відзначаючи надзвичайну актуальність адаптаційних ресурсів підлітків, потенціал мистецтва може бути використаним для полегшення їх власного

стану, настрою. Відомо, що позитивний емоційний фон та оптимізм є необхідною складовою концепції «якості життя», на яку орієнтовані сучасні здоров'язберігаючі технології. Позитивне відчуття, оптимізм, щастя, радість – є хімічними процесами в різних відділах мозку, які регулюються нейромедіаторами «гормонами щастя». Особливі біологічно активні речовини ендорфіни, серотонін, дофамін, окситоцин, норадреналін в організмі виробляються у відповідь на конкретні зовнішні подразники. Вони відповідають за передачу інформації по всьому організму між нейронами, котрі за допомогою електричних і хімічних сигналів контролюють усі функції організму людини. Гормони «щастя» виробляються у відповідь на приємні уявлення [1]. М. Селігман довів, що оптимізм має велику перевагу під час рішення творчих завдань, там де необхідні інноваційні ідеї, а ціна можливої помилки незначна.

Досвід впровадження програми профілактичної допомоги, розробленої М. Лахадом для вчителів і дітей, які перебували під довготривалими атаками є дуже цінним в умовах військової реальності в Україні. У цьому контексті надзвичайно актуальною є, зокрема, шестифакторна модель BASIK Ph «Міст над прірвою» Мулі Лахада, яка включає залучення ресурсів (уяви, фантазії, творчості, віри, почуттів, фізичних відчуттів, раціонального осмислення подій, спілкування й підтримки громади) для подолання стресових ситуацій.

На думку У. Баєра психотерапія та творчість, як процеси, мають багато спільного. Під час створення образів людина відкриває для себе можливості самостійно розширювати кордони сприйняття та усвідомлення, нових способів поведінки, що сприяє зціленню. Актуальною є катативно-імагінативна (емоційно обумовлене переживання образів) психотерапія Ханскарла Льюїсера, в якій психотерапевтичний ефект уявлення образів полягає в тому, що у мотивах символічно представляються і пропрацьовуються актуальні емоційні проблеми та глибинні конфлікти [4].

Позитивна психотерапія Н. Пезешкіана дозволяє розуміти, що є проблеми, труднощі та одночасно є ресурси, можливості, наголошує на цілісному баченні життя людини (холістичний підхід), оптимістичному сприйнятті її

природи (позитивна концепція ресурсів, здібностей і потенціалу особистості) та єдності і різноманітні прояву тіла, душі, і духа. Використання притч та народної мудрості у цьому методі – багатий арсенал для того, щоб мобілізувати ресурси людини. Техніка «Метафори» є універсальним механізмом набуття соціального досвіду, який практикується не лише в межах позитум-підходу. Образність, символічність та зміст метафори відкривають людині доступ до осягнення незнаних глибин духовного світу, розуміння якого відбувається за принципом: зайве пояснювати, коли прагнеш розуміння. Карикатури, афоризми, історії, притчі, прислів'я й приклади з інших культур сприяють розширенню кругозору й зміні звичних уявлень, полегшенню інтелектуальної й емоційної зміни життєвої позиції. Їхня образна мова впливає не тільки на логічне мислення, але й на фантазію, інтуїцію й творчі здібності, дозволяють слухачеві легко ідентифікувати себе з «героєм» і спробувати у своїй уяві знайти нові можливості вирішення проблем.

М. Мольц запропонував застосувати універсальний інтелектуальний засіб, суть якого полягає в тому, щоб підсилити позитивний образ власного «Я» шляхом успішних вчинків та дій та не дати йому погіршитись або зруйнуватись у разі невдач або помилок. Запропоновані М. Мольцем методи спрямовані саме на розвиток творчої уяви, формування моделей реагування за допомогою програвання ролей у штучних ситуаціях тощо [3].

Творчість допомагає здобувачам середньої освіти підліткового віку висловити та обробити емоції, які викликають стрес. Живопис, музика, танець, література та інші форми мистецтва дозволяють усвідомлювати та осмислювати свої емоції, покращує емоційний баланс, незалежно від того, чи сама людина щось створює, чи споглядає шедеври, створені іншими. Розглядання картин, прослуховування музики або участь у творчому процесі можуть допомогти значно знизити рівень стресу. Мистецтво дає змогу зняти психологічну напругу та набратися сил.

Надзвичайно важливою у спонуканні до творчої уяви є музика, яка надирає весь світ, постачає душу крилами, сприяє польоту уяви, музика додає

життя і веселість всьому існуючому. Її можна назвати втіленням всього прекрасного і всього піднесеного (Платон). Музика здатна не лише приносити насолоду та радість, а й лікувати різні захворювання. Крім того, що мелодії викликають позитивні емоції і приємні спогади, піднімаючи настрій, на фізіологічному рівні ритм музики здатний стимулювати роботу окремих ділянок мозку. Роботу людського організму можна порівняти з роботою оркестру – циркуляція крові, серцебиття, дихання, процес травлення мають унікальне звучання та ритм. Тіло не тільки «грає» свою музику, а й взаємодіє з музикою іззовні. Найкорисніше, коли зовнішнє звучання співпадає з внутрішнім, відбувається настройка частот окремих органів. А дисгармонія, навпаки, може спровокувати серцевий чи м'язовий спазм, порушити діяльність мозку, викликати стрес. Музика цілюще впливає на серцево-судинну, дихальну, травну систему. Музика покращує комунікативні здібності і допомагає адаптуватися в суспільстві. Різні музичні інструменти впливають на організм по-різному. Так, наприклад, струнні інструменти (гітара, скрипка, віолончель, арфа) здійснюють оздоровчий вплив на серцево-судинну систему, нормалізують тиск. Ударні (ксилофон, барабани, дзвіночки, трикутник, кастан'єти) - відновлюють серцевий ритм. Досвідчені педагоги на уроках мистецтва обирають музичні твори, керуючись правилами підбору музичного матеріалу, враховуючи психологічний підтекст: етнокультуральна відповідність, духовність та моральність, емоційний комфорт, подібність, функціональна відповідальність, помірність, контраст, катарсис. Музика має для українців особливе значення. Пісні допомагають в найкритичніших ситуаціях, знімають напругу, музика здатна моделювати емоції. У багатьох підлітків є плейлисти під певні стани та настрої. Мелодії, акорди, ритм та тексти викликають різні почуття, включаючи радість, смуток, хвилювання, спокій та наснагу. Музика допомагає висловити та посилити певні емоції або заспокоїти. Музика є засобом зняття стресу та релаксації. Спокійні та медитативні мелодії допомагають зменшити напруження, викликаючи відчуття спокою та комфорту. Енергійні композиції здатні підвищувати настрій, посилювати мотивацію та додавати

сил а також стимулювати фізичну активність. Останні дослідження показують, що прослуховування музики може покращувати концентрацію, пам'ять та когнітивні функції. Музика може бути використана в освітніх та терапевтичних контекстах для кращого засвоєння інформації, стимулювання творчого мислення та покращення пам'яті.

Поглиблення у художній світ книги може допомогти підліткам створити атмосферу спокою та рівноваги. Книги змушують переживати різні емоції разом із їх героями. Літературні твори дають змогу зануритися в емоційний світ персонажів та примірити на собі їхні почуття – це може бути емоційно звільняючим та збагачуючим. Гарна література підштовхує до рефлексії та самоаналізу. Читання може бути засобом зняття стресу та релаксації.

Творчість дозволяє підліткам проявити індивідуальність, споглядання чи прослуховування чужих творів дає змогу доторкнутися до власного творчого начала, це сприяє самовираженню та самоствердженню, сприяє зміцненню самооцінки та самосвідомості. Через мистецтво підлітки можуть відчути і зрозуміти чужі переживання та досвід. Відвідування школярами художніх виставок, концертів або театральних вистав створює можливості для соціальної взаємодії, зменшує тривожність та самотність, згуртовує колектив, дає додаткову опору в житті. Художні, музичні чи літературні твори можуть викликати глибокі думки, провокувати роздуми про життя, сенс та цінності, можуть надихати на нові ідеї, перспективи та цілі, сприяючи розвитку та зростанню особистості. Живопис та малювання дозволяють дати вихід емоціям. Деякі форми творчості, такі як мандали, розмальовки та точковий живопис можуть бути ще й медитативними практиками, вони дозволяють зосередитися на дрібних деталях, відчути ритм і рівноваженість, що сприяє умиротворенню та зниженню стресу. Мистецтво – дуже потужний метод зберегти баланс і рівновагу та віднайти спокій, натхнення та віру в майбутнє.

Вражаючим є досвід педагогів, які в сучасних непростих умовах під звуки сирени впроваджують нові нестандартні методи навчання. Педагогіноватори перетворюють насичені шкільні програми у творчий процес. Ціка-

вим є досвід проведення уроків історії, які супроводжуються використанням творчого потенціалу підлітків, які закріплюють навчальний матеріал малюнками історичних подій, історичних постатей («батьків-засновників» України), відвідуванням музеїв, що сприяє розвитку уяви, фантазії. Проведення шкільних ярмарок, де реалізуються різноманітні сувеніри, випічка, які створені руками здобувачів середньої освіти є вагомим не лише матеріальним, а і моральним внеском у допомозі воїнам, які захищають наше життя, наше майбутнє. Все це свідчить про те, що українські підлітки прагнуть нових знань, вони здібні до творчого мислення, творчої діяльності.

Отже, творчість, творче мислення, творча воля сприяють усвідомленню здобувачами загальної середньої освіти підліткового віку цінності власного здоров'я, знаходження внутрішніх ресурсів для прийняття життя зі всіма його незручностями, адекватного сприйняття того, що неможливо змінити та формування на цих засадах індивідуальної поведінки, можливості свідомо впливати на свої емоційні реакції. У цьому контексті доречним є вислів Річарда Баха: «Події навколо тебе – це набір фарб на столі художника, твоя воля – це пензель, твоє життя – полотно».

ЛІТЕРАТУРА

1. Базилевич А. Як можна підвищити рівень «гормонів щастя». Матеріали Першої міжнародної наукової конференції «Щастя та сучасне суспільство». Львів : СПОЛОМ, 2020 р. С. 30-33.
2. Максименко С. Д. Суспільство. Національна ідентичність. Особистість. Щастя. Матеріали Першої міжнародної наукової конференції «Щастя та сучасне суспільство». Львів : СПОЛОМ, 2020 р. С. 154-157.
3. Основи практичної психології : підручник. / В. Панок та ін. Либідь. Київ : Либідь, 2001. 536 с.
4. Тарнавська О. В. Особливості психологічної допомоги підліткам з вегетативними дисфункціями : дис. д-ра філос. з психол. : 19.00.04. Київ, 2023. 273 с.
5. Тарнавська О. Використання творчості як форми лікування вегетативних дисфункцій у підлітків. Психологічні проблеми сприймання: матеріали XX Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 25 трав. 2020 р.). Київ, 2020. С. 96-99.

*Токарєва Л.Д.,
молодший науковий співробітник
лабораторії психології дошкільника,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

МОЖЛИВОСТІ САМОДІЯЛЬНОЇ ТВОРЧОЇ ГРИ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ ПІДТРИМЦІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ КРИЗИ

Проблема психологічної стійкості дитини дошкільного віку гостро поставила перед науковцями проблему збереження психічного здоров'я та забезпечення особистісного розвитку дитини дошкільного віку в умовах воєнних дій, яка набуває особливого значення, оскільки надзвичайні травмуючі ситуації стали частиною нашого повсякденного життя. Турбота про психічне здоров'я дітей в освітньому просторі – це турбота про безпеку підростаючого покоління і безпеку нації завтра. В ідеалі психологічна стійкість дає можливість і вміння керувати своїми емоціями, почуттями та знаходити вихід із будь-якої ситуації. Тому то, саме формування і підтримка основ психологічної стійкості важливо розпочинати з дошкільного віку.

В силу різних причин, велика відповідальність лягає на плечі дитячих освітніх закладів, які є тими інстанціями, які можуть допомогти дорослим, батькам в цей складний час. Саме сьогодні покладена велика місія на дитячі освітні заклади, де, по - особливому відбувається розкриття, розвиток, підтримка, становлення творчої особистості дитини - дошкільника. Перед психологами, педагогами постало життєво необхідним, важливим, завдання підтримки у дошкільнят навичок психологічної стійкості в небезпечних ситуаціях, нових умовах, під час переживання труднощів.

Вчасно розвинута і сформована психологічна стійкість у дітей дошкільного віку налаштовує дитину протистояти різним надзвичайним, непередба-

чуваним ситуаціям, що якраз є надважливою складовою її стабільності та сталому розвитку суспільства в майбутньому.

Зауважимо, що саме дошкільний вік найбільш сприятливий до різних видів впливу. Завдячуючи сенситивним періодам у становленні усіх особистісних структур, гнучкій нервовій системі процес засвоєння знань прискорюється. Саме в цьому віці закладаються деякі важливі риси характеру її вольові особливості. Закладені і сформовані в ранньому дитинстві такі якості мають особливу стійкість.

Досліджуючи наукову тему «Особливості психологічної стійкості дітей старшого дошкільного віку» співробітники лабораторії Піроженко Т.О., Гурковська Т.Л., Карабаєва І.І., Соловйова Л.І., Токарева Л.Д., Федорчук О.І., стоять на позиції наукових досліджень, які представляють психологічну стійкість з погляду вікової та педагогічної психології складною індивідуальною якістю особистості дитини, яка представлена взаємовпливом здібностей, знань, умінь і навичок і, яка є інтегральним показником, в якому відображаються результати її навчання і виховання, відображається досвід взаємодії з навколишнім середовищем, дозволяє особистості протистояти життєвим труднощам, несприятливому тиску обставин, зберігаючи при цьому здоров'я, що згодом, дозволяє дитині особистісно зростати та дає можливість тримати в тонусі її емоційні, когнітивні, соціальні процеси в різних видах діяльності.

А виховання психологічної стійкості автори представляють як процес «нарощування» і «пошуку» ресурсу, що відкриває в дітях нові можливості і нове бачення. І цьому ресурсу бажано навчити наших дошкільнят. Доцільно зауважити, що освітня програма для дитячих садків спрямована на розвиток цінних навичок, які допоможуть дитині краще спілкуватися і взаємодіяти з однолітками, заводити друзів.

Як раз самодіяльна творча ігрова діяльність навчає контролювати почуття агресії і вирішувати проблеми, які можуть виникати в різних ігрових ситуаціях. Вона також дозволяє отримати нову інформацію, тренує і розвиває її мислення, допомагає розвитку її творчих витоків.

Отож, самодіяльні творчі ігри, сюжетно – рольові ігри допомагають сформувати психологічно-стійку особистість, завдячуючи якій відбувається заохочення стимулювання і прояв до самостійності, створення дружньої атмосфери у грі, в якій всі діти грають на рівних, пропонуючи один одному допомогу, долаючи в грі певні труднощі, створення ситуацій успіху, програвання різних емоційних станів, позитивних і негативних емоцій різних людей. Всі ці складові дозволяють отримувати творчий досвід та допомагають розвивати весь спектр важливих навичок для подальшого життя.

І як важливо зазначити, що саме дитячий заклад особливу увагу приділяє творчій умілості всіх дітей, які перебувають в ньому і відкрито висловлює і демонструє щире задоволення від цікавих виробів зроблених власноруч дітьми дошкільниками, виставляючи, презентуючи, рекламуючи роботи, дитячі витвори, як мистецтво перед дорослими і батьками. Творчість у самодіяльній творчій ігровій діяльності - це норма дитячого розвитку. Вона може проявитись або так і залишитись у прихованому вигляді, все цілком буде залежати від виховних дій дорослих і вихователів.

Так, дійсно, саме дякуючи самодіяльній творчій грі в дошкільному віці можна розвивати навички самостійно приймати рішення, навички брати ініціативу і відповідальність, навчати, коригувати і виховувати дитину. Створюючи і граючи свою гру, дитина готується до непередбачуваності життя, розвиває можливості гнучкого реагування на різні обставини в сценарії гри. Саме в грі вихователями підтримується незалежність думки дитини, вітаються її самостійні рішення, уважно ставляться до її потреб. Дорослі і персонал дошкільного закладу завжди напоготові підтримати допитливість, зацікавленість дитини і порадіти результатам у її улюбленій справі чи грі.

Варто звернути особливу увагу як дитина навчається діяти, і користуватися с заступниками предмета в самодіяльній творчій грі, надаючи предмету нові якості і властивості, нове ігрове призначення і діє з ним у відповідності з її новою назвою і сюжетом гри. Предмет-заступник, в даному контексті стає

опорою для мислення. На основі дій з предметами-заступниками дитина вчиться мислити про реальний предмет за сюжетом гри.

Доречно нагадати, що програма дошкільної освіти має в своєму арсеналі певну добірку різних ігрових вправ, вправ розіграшів, ігрових ситуацій, ігор естафет, театральних етюдів, різних небилиць, ігри – фантазування для створення і моделювання різних тематичних, побутових ситуацій тощо. Так, самодіяльну творчу, сюжетно-рольову гру можна використовувати, застосовувати для моделювання, програвання, наприклад, різних емоційних станів, зокрема, тривожності, агресивності, радості, здивування тощо, для пошуку способів конструктивного розв'язання конфліктів. Зважаючи на це, важливо зазначити, що завдяки моделюванню проблемних ситуацій у творчій грі через розігрування казок, спрямованих на формування психологічної і емоційної стійкості, дитина може скинути те емоційне навантаження, яке накопичилось у неї на протязі дня, і придасть їй більше сил, стійкості і стабільності.

Так, для корекції і психологічної підтримки можуть використовуватися казкові ігрові сюжети, як загальновідомі, так і створені дітьми. Сюжети організовуються таким чином, щоб кожна дитина могла випробувати себе в різних ролях, пропонуючи свій сценарій сюжету. Після закінчення гри, якщо це необхідно, то проводиться групове обговорення, щоб діти могли висловити свої емоції та почуття, які вони пережили під час гри та змогли проаналізувати поведінку героїв та їх наслідки. Дорослим важливо акцентувати увагу, на тому, що діти у грі розказують про свої переживання мовою гри, наприклад, якщо вона ображена або засмучена, то в її силах, змоделювати подію, яка сталася в більш позитивному ключі. Це дозволяє в творчих іграх тренувати і виражати різні емоції, різні емоційні стани такі як гнів, страх тощо. Всі ці якості мають велику цінність у прояві і навчанні психологічної стійкості.

Однак, важливо розуміти, що одним із головних важелів для прояву творчої активності і творчого підходу, як важливої складової у формуванні психологічної стійкості є створення сприятливих умов і використання різних розвивальних завдань і вправ.

Так, наприклад, вправи розвивального характеру: корекція та розвиток мислення: це завдання на розвиток операцій мислення (аналіз, порівняння, узагальнення, абстрагування), встановлення причинно-наслідкових зв'язків: складання розрізаних картинок, класифікація вербального і невербального матеріалу за різними ознаками, порівняння предметів і понять між собою, підведення понять під загальну категорію, конструювання та аплікації за наочним зразком і уявленням, встановлення аналогій, визначення причин за наслідками подій тощо.

Для формування і підтримання психологічної стійкості сприяє критичне і креативне мислення. Зважаючи на це, варто підкреслити, що основи критичного мислення закладаються ще у дитинстві, у віці «чомучок» коли дитина у пошуках відповідей ставить багато запитань. Як раз тут стоїть завдання для вихователів – підтримувати допитливість. Крім того, варто навчати дитину чітко доносити свою точку зору, аргументувати, відстоювати її та навчаючись, в свою чергу, чути, розуміти і поважати протилежну точку зору.

Креативне мислення – здатність генерувати нові ідеї для вирішення певних проблем. В наш час, уміння мислити не шаблонно високо цінується у будь – якій сфері різних професій. Нестандартні підходи у вирішенні завдань та власний погляд на речі сьогодні в пріоритеті. А ми готуємо дитину на майбутнє, коли знадобляться саме творчі люди. Тому сучасній дитині потрібен творчий простір та умови для експериментів й пізнання себе. Дитина, загалом, має право на помилку, на свободу вибору і можливість зробити щось по-іншому, по своєму в інший спосіб і на свій розсуд.

Виховне значення самодіяльної творчої гри. багато в чому, залежить від професійної майстерності педагога, від знання ним психології дитини - дошкільника, врахування його індивідуальних особливостей, від правильного методичного втручання у взаємовідносини дітей, від чіткої організації та проведення різноманітних ігор. У вихователів дошкільного закладу завжди повинні бути наготові і в достатку різні розвиваючі ігри, загадки, головоломки, ігри та вправи на кмітливість, різні матеріали для конструкторських

ігор і розваг та багато інших цікавих та нестандартних способів та методів виховання.

Отож, без психолога – педагогічного супроводу буде дуже важко добитись позитивних результатів у корегуванні психологічної стійкості. І, як правило, саме самодіяльна творча, сюжетно - рольова гра допоможуть педагогу, психологу пропрацювати психологічну травму.

Висновок. Отож, щоб пом'якшити негативний вплив різних травмуючих ситуацій на дошкільників, необхідно формувати й підтримувати їхню психологічну стійкість. Зрозуміло, що дитині дошкільнику, як ніколи, потрібна підтримка та опора дорослого, особливо в ситуації сьогодення. І, найважливіше, що може зробити педагог, психолог, близькі дорослі – супроводити дитину в будь – яких її починаннях, бути поряд з дитиною, надавати тілесний контакт, розмовляти з дитиною, підтримувати її, знаходити для неї важливі, заспокійливі, лагідні слова і дії тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дошкільник: крок у шкільне життя : навчально-методичний посібник / Піроженко Т.О., Карабаєва І.І., Соловійова Л.І., Токарева Л.Д., Федорчук О.І. Хартман О.Ю.; за наук. ред. Т.О. Піроженко. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 149 с. URL: <http://surl.li/mapcw>
2. Кравчук, Н. П. Особливості формування психологічної стійкості у дітей дошкільного віку. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість вчителя : проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2018. Вип. 31 (41). С. 119-123
3. Міщенко М. С. Психологія особистості: Навч. посібник // Уклад.: М.С. Міщенко. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2017. 110 с.
4. Зростаємо разом: книга для батьків дітей раннього віку. Посібник для батьків / І.В. Братусь, І.О. Зоріна, Н.В. Кошечко, Р. О. Моїсеєнко, О.Л. Нагула, О.Л. Шлемкевич, За заг. ред., І. В. Братусь, Р. О. Моїсеєнко, О.Л. Шлемкевич,. К.: ВД “Калита”, 2007. 154 с.

Третяк Т.М.,

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

СТРАТЕГІАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ВИРІШЕННЯ ТВОРЧИХ ЗАДАЧ ОСОБИСТІСТЮ В СКЛАДНИХ УМОВАХ

Становлення інформаційного суспільства здійснюється на фоні зростання кількості інформаційних потоків, необхідності самостійного оволодіння інформацією з метою розв'язання актуальної задачі, здатності адекватно оцінювати нові умови реалізації наявної інформації, вибудовувати стратегії подолання проблем.

Особливої актуальності набуває забезпечення адекватного функціонування творчої мисленнєвої діяльності людини за умов її перебування в зоні бойових дій, вимушеного проживання в зоні окупації, коли найменша помилка в прийнятті рішення може вартувати їй життя.

Перш ніж безпосередньо перейти до розгляду перебігу творчих процесів в ускладненнях, кризових, екстремальних умовах, необхідно хоча б коротко зупинитись на загальній характеристиці творчості, її проявів, проявів сучасних дослідників на психологічні особливості творчої мисленнєвої діяльності. Тут перш за все слід відзначити, що проблема творчості привернула до себе увагу досить давно, й це аніскільки не дивно, бо відома її роль у житті кожної окремої людини, окремих людських груп та колективів, а зрештою і всього людства. Можна сказати, що історія розвитку людського суспільства – це водночас і історія творчих звершень, починаючи від винаходу кам'яної сокири і закінчуючи (поки що!) відкриттями в сферах фізики, хімії, створенням електронної апаратури, того ж комп'ютеру та багато чого іншого. І, водночас, творчість присутня в житті практично кожної людини, яка навіть не робить якихось великих відкриттів та винаходів, але ледве не кожного дня вирішує може малопомітні, але важливі саме для неї, її близьких, творчі розв'язання фі-

нансових чи побутових питань. І все це, що вже давно стало майже загально-відомим, пов'язано саме з винайденням нових розв'язань, продукуванням нових ідей, вибором нових різноманітних конструкцій, предметів, речей.

А тому, хоча й до сьогодні не можна сказати, що вже існує єдине загальноприйняте визначення творчості, поняття про це склалось досить конкретне: творчість – це така діяльність людини, в результаті якої виникає щось нове, таке, чого досі ще не існувало. Це може бути нова картина, нова поема, новий прилад. Масштаби творчості, як ми вже зазначали вище, можуть бути найрізноманітнішими. З одного боку це може бути сучасний авіалайнер, створений за новими проектами, а з іншого – дитяча іграшка чи модель авторучки. Тут також треба мати на увазі, що творчість, так би мовити, постійно «вплітається» в нетворчу діяльність, яку ще називають репродуктивною.

Важливо також зайвий раз підкреслити, що продукти творчості – це не тільки матеріальні вироби (будинки, машини, картини), але й окремі ідеї, рішення, просто думки, плоди фантазії, які можуть і не віднаходити матеріального втілення.

Надзвичайно важливо мати на увазі, що, говорячи про творчість, ми повинні вирізняти її об'єктивну та суб'єктивну сторони. В об'єктивному плані, про що й стверджують, зокрема, окремі визначення творчості в словниках та енциклопедіях, творчість спрямована на створення нових об'єктів, предметів, ідей у загальносвітовому масштабі, або, принаймні, в масштабах якоїсь галузі науки, техніки, промисловості, медицини тощо. В психологічному ж плані ми маємо на увазі завжди суб'єктивне переживання творчого розв'язання, виникнення ідеї, незалежно від того, що створюється – чи новий проект заводу, чи розв'язується якась багатьма вже розв'язана задача, але яку вперше розв'язує якийсь конкретний учень чи студент. Тобто про творчість ми можемо говорити кожного разу, коли розв'язується нова для конкретного суб'єкта задача, коли у конкретного суб'єкта вперше виникає певна думка, коли конкретний суб'єкт вперше монтує навіть найпростіший пристрій, а тим більш – розробляє новий проект ще не існуючого приладу.

Таке психологічне розуміння творчості, а воно має під собою досить аргументовану базу, сприяє більш широкому розумінню цього феномену, включенню його практично до усіх видів людської діяльності, хоча водночас і ускладнює виділення елементів творчості у так званих нетворчих процесах.

Взагалі, в нашій концепції творчої мисленнєвої діяльності вона розглядається як органічна складова цілісного психічного потенціалу суб'єкта, є основою його конструктивної, проектувальної, видозмінюючої діяльності у професійних та повсякденних вимірах. І це, безперечно, виявляється на різних вікових рівнях, починаючи від найперших годин життя немовляти й до останнього, так би мовити, подиху. Також ми можемо говорити про різні визначаючі успіх творчої мисленнєвої діяльності фактори, складові, а не тільки про саму творчу особистість, яка, відіграючи центральну роль, разом з тим залежить від інших суб'єктів, обставин, умов діяльності, про що більш детально ми ще будемо спеціально говорити, а тут ще зазначимо, що в залежності від індивідуальних особливостей кожного, хто здійснює творчу діяльність, зовнішні обставини часом можуть відігравати принципову стимулюючу або блокуючу роль.

Розглянемо також перебіг самого творчого процесу. Не зважаючи на здавалось би порівняно невелику кількість праць, які присвячувались дослідженню мисленнєвих процесів, процесів творчості, ми ще й дотепер не маємо вичерпних уявлень про реальну картину творчого процесу. Тому є кілька причин. Назвемо тут лише дві. По-перше, творчий процес – кожний творчий процес, якщо він дійсно творчий – унікальний, тобто має свою специфіку, свій, так би мовити, індивідуальний малюнок. Тому, коли ми, більш-менш дослідивши такий процес, намагаємося надалі переносити особливості на інший творчий процес, то на нас може чекати часткове, або і повне фіаско – ми стикаємося із зовсім іншими проявами задуму, його виникнення, перебігу, або розбіжності починаються вже на стадії дослідження суб'єктом умови нового завдання. А по-друге, творчі процеси дуже часто характеризуються вміщенням в загальну структуру не тільки усвідомлюваних дій, операцій,

прийомів, тактик діяльності, але й фрагменти, або не тільки фрагменти, неусвідомлюваних складових, коли проявляються здогадки, інтуїтивні вирішення в цілому або на якомусь етапі розв'язання нової задачі. І оскільки нам дуже важко наполягати на якихось переконливих доказах того, як ці неусвідомлювані процеси здійснюються насправді, доводиться залишатись на рівні більш чи менш вірогідних гіпотез, інтерпретацій.

Разом з тим, ми вже можемо говорити про загальну структуру перебігу творчих процесів, яка описана в цілій низці психологічних й не тільки психологічних робіт. В цілому творчий процес можна охарактеризувати такими основними фазами (етапами, стадіями, циклами), як: виникнення проблеми, постановка задачі; аналіз завдання, досягнення розуміння мови; формування задуму розв'язання; здійснення розв'язання, втілення задуму; перевірка і доопрацювання варіанту розв'язання.

А в ще більш стислому варіанті цю структуру можна представити лише трьома основними циклами: I – розуміння сутності задачі; II – побудова гіпотези, задуму, проекту розв'язання; III – знаходження структурно-функціонального комплексу шуканого об'єкту – розв'язання задачі згідно з вихідними умовами, що містяться в задачі.

Зрештою, оскільки, як ми тільки що зазначили, творчі процеси мають унікальний характер, не так вже й важливо, скільки етапів буде представлено в моделі процесу. Головним є, мабуть, все-таки те, що в кожному випадку йдеться про необхідність зрозуміти, що потрібно віднайти, яким шляхом це здійснити і перевірити, чи відповідає віднайдене розв'язання вимогам задачі. Цих складових, як бачимо, може бути виділено наче й небагато, але слід пам'ятати, що кожен цикл, кожна стадія – це фактично автономний творчий процес, в якому так само функціонують основні мисленнєві тактики та стратегії, можливо тільки в меншому масштабі. Типовий творчий процес безперечно включає всі три основні цикли: розуміння – задум – розв'язання. Без будь-якого з них процес не може бути здійснений, але в кожному окремому випадку питома вага кожного з цих циклів може бути основною. Так само

можуть мати значення й усі етапи, особливо коли йдеться про зовсім нову проблему, та ще й підвищеної складності.

Розглядаючи процес розв'язання творчої задачі в цілому, ми вдаємося до використання таких понять, як стратегія й тактика, що ними можна схарактеризувати і процес творчої мисленнєвої діяльності, і особистість творця. Ці поняття згідно з традиційними про них уявленнями знаходяться між собою у співвідношенні більш масштабного і менш масштабного, тобто можна говорити про стратегію розв'язання задачі й про тактики вирішення окремих підзадач у всій задачі, як фактично й використовуються ці поняття, скажімо, у військовій справі та у повсякденному житті. Більш розгорнуто аналіз цих понять представлено в багатьох роботах, які присвячені проблемі творчої діяльності, а тут ми лише акцентуємо нашу увагу на деяких моментах.

Перш за все відзначимо, що стратегія – це система актуалізації, планування, реалізації задуму, гіпотези проекту; вона, коли йдеться про творчість, в кожному окремому випадку буде унікальною, хоча водночас може відноситись до певної категорії різновидів стратегій, скажімо, до стратегії пошуку аналогів або стратегій комбінування. Стратегія водночас характеризує конкретні можливості та нахили особистості до певного виду дій і конкретні особливості кожної задачі, проблеми, яку за цією стратегією намагається суб'єкт розв'язати.

На сьогодні в психолого-педагогічній літературі існує досить багато варіантів використання поняття стратегії в описі мисленнєвої та творчої діяльності, але потрібно сказати, що в основному йдеться про їх спорідненість з поняттями спосіб, метод, прийом та ін. Але, на наш погляд, стратегію повинна визначати її унікальність, оскільки в творчій діяльності неможливо без будь-яких змін використати одну й ту саму стратегію – хоча б невелика модифікація має мати місце, бо якщо розв'язуються насправді однотипні задачі, то тоді дійсно можна говорити про методи, способи їх розв'язання.

Що стосується тактик, то, як ми вже сказали, вони використовуються у виконанні менш масштабних дій, ніж ті, що потребують використання стра-

тегій. В реальних умовах стратегія як система, що включає потік цілеспрямованої свідомості у вигляді різноманітних образів, понять, вербальних конструкцій, якраз і сприяє досягненню розуміння, побудови задуму, реалізації задуму, оскільки в кожному випадку стратегія обумовлює таку організацію процесу, такий підбір знань, умінь розумової діяльності, які дозволяють досягти проміжних і кінцевих результатів. Можна сказати, що стратегія – це певний організатор і регулятор мисленнєвого процесу, своєрідний психологічний «лоцман», що веде корабель до певної мети.

Відомо, що життя людини можна розглядати як неперервний процес розв'язування задач. Причому нерідко їх доводиться вирішувати за умов інформаційної невизначеності та шаленого екстриму. Творче мислення, будучи процесом розв'язування задач, спрямоване на розробку нових ідей, задумів, технологій, вирішення різного роду нових проблем. При цьому творче мислення є інструментом структурно-функціонального аналізу інформації, побудови шуканих конструкцій. А отже, особливої актуальності набуває необхідність стимулювання творчого мислення шляхом реалізації нових методів навчання та конструювання відповідного освітнього середовища, що формуватиме здатність розробляти нестандартні ідеї, розв'язувати актуальні задачі, за необхідності приймати рішення в процесі колективної роботи.

Розробка адекватних задумів розв'язування актуальних задач вимагає прискіпливого структурно-функціонального аналізу наявної інформації. Адже вірна оцінка проблемної ситуації дозволяє вибудовувати продуктивні припущення, формулювати вихідні умови задачі, розвивати різні способи творчої мисленнєвої діяльності. З метою розробки шуканих конструкцій на основі реалізації принципів аналогізування, комбінування і реконструювання здійснюється свого роду інвентаризація наявної інформації, прогнозування варіантів імовірного розвитку подій, що дозволяє адекватно конструювати і коригувати вектори різного роду діяльності, пов'язані із життєзабезпеченням, ціннісними координатами, нормотворчими позиціями. Це убезпечує людину

від шкідливих енерго- інформаційних впливів та необдуманих вчинків, прийняття неадекватних рішень.

Здатність інтерпретувати інформацію, розуміти запитання, проблему, взагалі адекватно мислити, вирішувати проблемні ситуації є необхідною основою для розробки варіантів розв'язання проблем. Це вимагає детального вивчення всіх елементів аналізованої інформаційної структури. Дослідження проблемної ситуації в процесі спостереження, її структурно-функціонального аналізу, тих ускладнень, що супроводжують розглядувану ситуацію, дозволяє виявити нову актуальну інформацію, необхідну для успішного вирішення даної задачі. Це пов'язано з важливістю певної візуалізації, символізації аналізованої інформації, побудови нових гіпотез, різного роду візуальних, вербальних та ін. конструкцій, що сприятиме адекватному розумінню наявної проблеми, її складових, формуванню шуканої умови задачі на основі вихідних її умов, а отже, уточнення стратегії вирішення проблеми.

В процесі мислення здійснюється трансформація наявної в пам'яті, набутої через відчуття інформації для розв'язання актуальної задачної ситуації. Структурно-функціональний аналіз інформації в процесі творчого мислення передбачає вивчення змісту різного роду джерел стосовно наявної проблемної ситуації і відповідно до шуканого (бажаного) результату, тобто співставлення здобутої інформації з вимогами задачі на кожному з етапів її розв'язання. Адже проміжні задуми вирішення задачі і особливо її остаточний варіант мають бути максимально обґрунтованими, переконливо аргументованими за рахунок реалізації належного рівня саморефлексії, коригування творчої мисленнєвої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта : монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 194 с.

Чекстере О.Ю.,

кандидат психологічних наук,

провідний науковий співробітник

лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації,

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

ВПЛИВ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ТВОРЧУ ПРОДУКТИВНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У нашій країні зараз важкі часи. Війна суттєво змінила всі аспекти життя як дорослих, так і дітей. Саме нинішнім дітям належить відновлювати та відбудувати оновлену державу. Швидкі зміни в суспільстві вимагають від молоді володіння різноманітними практичними навичками, розвитку творчих здібностей для ефективної взаємодії з соціальним та інформаційно-освітнім середовищем. Інновації, проєктування та створення нового вимагають від молодого покоління певних знань, креативності та вміння користуватися сучасними технологіями. Здатність мислити нестандартно та сприймати світ по-новому допоможе сформувати компетенції, необхідні для створення принципово нового, виходу за межі традиційного мислення. Соціально-економічне відродження країни можливе лише за умови поєднання творчості, середовища для розвитку та самореалізації творчих людей і інновацій, що виникають як результат загальної творчості. Педагогічна практика показує, що творча особистість з ентузіазмом виконує завдання, є самостійною і відповідальною, активно шукає та вирішує складні завдання. Тому однією з головних цілей освіти та виховання є підготовка молодого покоління до прояву творчих здібностей, основою яких є творча уява.

Молодший шкільний вік – це період найінтенсивнішого розвитку та розширення різних видів творчої діяльності, яка стає більш усвідомленою і стійкою в плані естетичних почуттів, уявлень, оцінок і переконань. У цей час діти продовжують активно засвоювати сенсорний досвід, вдосконалюють вміння використовувати різні засоби виразності та знайомі матеріали для

створення власних робіт. Вони також продовжують відкривати для себе красу навколишнього світу і формувати свою естетичну "картину світу".

Набуваючи певного досвіду, молодші школярі більш точно відображають предмети та явища навколишнього світу, активно виражаючи свої емоції до них. Їхні твори відрізняються наївністю, щирістю естетичних почуттів і яскравістю кольорів. У віці 6-8 років формуються основні узагальнені способи створення образів: поєднання різних технік, навички просторового розміщення елементів, інтеграція різних видів мистецтв. Процес створення робіт часто починається з задуму, коли дитина спочатку уявляє та обмірковує спосіб виконання, а потім приступає до творчості.

У цьому віці діти вже мають певні уявлення та навички, які сприяють розвитку їхньої практичної вмінності, художньої сприйнятливості, естетичного ставлення до навколишнього світу і креативних здібностей. Розвиток творчості є ключовою характеристикою активності молодших школярів. Це складне особистісне утворення, яке базується на естетично-емоційному сприйнятті, художніх вміннях, навичках, уявленнях та загальних і специфічних здібностях.

Креативні здібності молодших школярів проявляються в здатності виражати свої почуття, думки, переконання і настрої; знаходити нові способи реалізації завдань та власних задумів; експериментувати з різними техніками та матеріалами. Завдяки цьому вони втілюють у життя свої фантазії, задовольняють власні потреби та інтереси, накопичують знання про навколишній світ і утверджують свою індивідуальність.

Як ствержує А.Горлова, творче мислення молодшого школяра передбачає: багатство ідей; нетрадиційність; гнучкість розуму; здатність ставити проблеми та їх вирішувати; гарну пам'ять; належний рівень допитливості; самостійність, ініціативність, наполегливість [1, с. 10]. Творче мислення учня пов'язується зі створенням нового оригінального продукту, з пошуком нових засобів діяльності.

Отже, світ мистецтва відкриває для дітей молодшого шкільного віку необмежені можливості для самовираження, допомагаючи їм усвідомити свою унікальність та сформувати індивідуальні естетичні смаки і вподобання. Але розвитком творчої особистості потрібно керувати, оскільки існують чинники, що впливають на нього. До цих чинників безпосередньо відносять: умови, в яких формується дитина; середовище, що її оточує; характер навчальної діяльності.

Різні типи навчальних середовищ по різному впливають на творчий розвиток дітей. З початку ХХ століття введено різні педагогічні методики з різним потенціалом підтримки творчості. Основні цілі більшості освітніх систем зазвичай полягають у передачі знань, формуванні трудових навичок та соціальних цінностей. Згідно з Ф.Денверсом [2], традиційна педагогіка характеризується центральною роллю вчителя, безособовим ставленням до учнів і акцентом на абстрактному знанні. Традиційний підхід передбачає структуроване навчання, де спочатку діти отримують знання, а потім розвивають здатність критично мислити, проте уроки мало уваги приділяють творчості.

У ХХ столітті педагоги та психологи пропонували альтернативи традиційному підходу до навчання. За словами Ж.Піаже, дітей слід стимулювати до самостійних відкриттів через дії, а роль вчителя полягає в створенні насиченого середовища для розвитку [3]. Л.Виготський ввів концепцію "зони найближчого розвитку", яка підкреслює важливість посередництва в навчанні [4]. М.Монтессорі підкреслювала важливість контакту з реальністю та чуттєвих вражень для розвитку уяви [5]. К.Френе запропонував психологічну теорію дитини, зосереджену на "життєвому стимулі" та "експериментальній флуктуації", де помилка розглядається як засіб до знань [6]. Він також підтримував творчий підхід у навчанні, де діти мають можливість створювати власні твори.

Порівнюючи традиційні та альтернативні педагогічні підходи, можна розглядати їхній вплив на творчий розвиток дітей.

У 1950–1960-х роках увага дослідників була спрямована на порівняння продуктивності дітей, які отримували традиційну або альтернативну освіту.

По-перше, виявлено, що не було значної різниці в їхній шкільній успішності, вирішенні проблем та творчому мисленні. По-друге, діти, які навчалися за альтернативними методами, описували себе як більш гнучких, вишуканих та творчих; вони були відкритішими, лояльними, та мали менше стереотипів стосовно соціальних ролей. Також виявлено, що діти з альтернативних шкіл були більш схильними до співпраці, менш конкурентоспроможними та більш доступними, ніж їхні однолітки з традиційної освіти. Хорвіц, базуючись на дослідженнях 1970-х років, виявив, що діти, які навчалися у відкритих класах, виявляли кращі результати, ніж ті, хто ходив до традиційних шкіл [7]. Проте, результати не були однозначними: хоча більшість досліджень свідчили про переваги альтернативної педагогіки, деякі підкреслювали вагомість традиційної.

Ці відмінності можуть бути пов'язані з тим, що креативність має багато варіацій визначення та не враховує сімейне та культурне середовище, що може різнитися в різних освітніх закладах.

Два дослідження спрямовані особливо на вивчення впливу педагогіки Френе на розвиток творчого мислення школярів. Згідно з Аванзіні та Ферреро [8], педагогіка Френе в цілому є так само ефективною, як й традиційна. Однак у контексті креативності діти зі шкіл Френе виявили кращі результати, що можна пояснити тим, що вчителі, які застосовують методику Френе, дають більше вільності учням і дозволяють їм виражати свої думки без загрози оцінки чи критики. Таким чином, ці учні проявляють більше ініціативи та виявляються більш відкритими до світу, що є важливими якостями для розвитку креативності.

Щодо іншого дослідження, проведеного В.Франкевич [9] в польській школі, вивчалось вплив вправи з довільним текстом. У першій групі вчителі використовували завдання з такими текстами, у другій - традиційні уроки польської мови. Результати після тесту показали, що учні, які мали заняття з довільним текстом, мали кращі показники творчого мислення (плавність, гнучкість, оригінальність). Крім того, ці діти представляли більш оригіналь-

ні, багатші та зв'язніші розповіді, ніж ті, хто не мав таких занять. Ці результати підтверджують, що практика створення вільних текстів сприяє розвитку творчих здібностей. Однак важко зробити висновки про перевагу цього методу, оскільки немає даних щодо початкового рівня успішності учнів: можливо, ті учні, які вже мали кращі результати, були в обраній групі.

Томас і Берк провели огляд літератури щодо впливу різних шкільних середовищ на дитячу творчість, який також виявив непереконливі результати. Вони підкреслили, що ці відмінні результати можуть бути наслідком різних визначень, дозволених для шкільного середовища. Щоб уточнити результати, Томас і Берк провели дослідження, в якому проаналізували творчі результати 225 дітей у першому чи другому класі в шести різних школах. Їхня гіпотеза полягала в тому, що середовище, яке найкраще підтримує розвиток творчої діяльності, є проміжним, ані надто структурованим, ані надто відкритим чи гнучким. Їхні результати підкреслили складний зв'язок розвитку креативності, на який впливають тип школи, стать учня та тип творчості (словесна чи образна). Зокрема, вони виявили, що (1) проміжне середовище сприяло найкращому творчому розвитку; (2) загалом хлопчики були більш творчими, ніж дівчата [10].

Важко зробити висновок щодо впливу навчального середовища, оскільки кілька проведених досліджень зосереджені лише на творчій діяльності в певний момент часу і не враховують певні змінні, наприклад характер творчих завдань.

Відповідно до Р.Сноу, різні рівні розвитку здібностей і різні моделі диференціації здібностей є результатом різних типів освітніх програм. Крім того, історія навчання кожної дитини також є унікальною та особистою, оскільки люди по-різному сприймають ситуації відповідно до свого досвіду чи своїх інтересів [11].

Таким чином, на творчу продуктивність дітей можуть впливати їхні початкові творчі здібності, середовище навчання та взаємодія між цими двома змінними. У цьому ключі можливо, що педагогічні ефекти будуть більшими для учнів з певним рівнем початкових творчих здібностей порівняно з інши-

ми. Вважається, що ефект педагогіки є найбільшим, коли діти мають відносно низький творчий потенціал.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горлова А. (2014). Інструменти розвитку творчого потенціалу дитини. Початкова школа. №3. С. 10–11.
2. Danvers F. (2003). 500 mots clefs pour l'éducation et la formation. [500 keywords for education and training]
3. Piaget J. (1969/2004). Psychologie et pédagogie. Paris : Folio essais.
4. Vygotski L. S. (1997). Pensée et langage. Paris : La Dispute.
5. Montessori M. (1958/2004). Pédagogie scientifique. Tome 2 : Éducation élémentaire. Genève : Desclée de Brouwer.
6. Freinet C. (1994). Oeuvres pédagogiques. [Educational works]. Tome 1.
7. Horwitz R.A. (1979). Psychological effects of the open classroom Review of Educational Research.
8. Avanzini G. et al. (1976–1977). Contribution à une comparaison entre les techniques Freinet et les méthodes traditionnelles d'enseignement [A comparison between Freinet and traditional teaching methods] Bulletin De Psychologie.
9. Frankiewicz W. (1984). Etude de l'influence de la technique du texte libre sur le développement de la pensée créative des enfants [Study of the effect of the free-text technique on development of creative thought in children] Scientia Paedagogica Experimentalis.
10. Thomas, N. G., et Berk, L. E. (1981). Effects of school environments on the development of young children's creativity. Child-Development, 52(4), 1153-1162.
11. Snow R. (1996). A person–situation interaction theory of intelligence in outline.

Шепельова М. В.,

кандидат психологічних наук,

в. о. завідувача лабораторії психології творчості,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ДІАГНОСТИКА ТА РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИРІШЕННІ ЗАВДАНЬ З ВИСОКИМ СТУПЕНЕМ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Розвиток творчого мислення як тактико-стратегічного механізму прийняття рішень в умовах невизначеності має бути пріоритетним завданням підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності у сучасних умовах.

Тому виникає необхідність дослідження особливостей розуміння студентами невизначених ситуацій та на цій основі розробки адекватних психоло-

го-педагогічних засобів як діагностики, так і розвитку творчого мислення здобувачів вищої освіти.

Як зазначає В. О. Моляко, «підготовка до творчої діяльності має бути органічно вплетена як у процеси навчання, так і у повсякденне професійне життя. Тобто творчість має стати нормою професійної діяльності і нормою підготовки до неї, а отже кожен спеціаліст має бути творчим спеціалістом, хоча звісно, рівні творчої діяльності завжди будуть різними, оскільки у кожному конкретному випадку творчі можливості у кожного конкретного працівника детерміновані його здібностями, обдарованістю, талантом» [1, С. 359-360].

Ґрунтуючись на вищезазначеному, нами було проведено дослідження особливостей розуміння невизначених ситуацій серед студентів Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського протягом 2022/2023 навчального року. Вибірку склали студенти-психологи I (n=32), III (n=34), IV (n=21), V (n=5), VI (n=10) курсів та студенти III курсу спеціальності «соціальна робота» (n=6) денної та заочної форм навчання. Загальна кількість досліджуваних 106 осіб віком від 17 до 36 років. Середній вік досліджуваних 20 років. Для аналізу особливостей розуміння студентами невизначених ситуацій при вирішенні експериментальних завдань ми використали метод контент-аналізу.

У літературі з контент-аналізу вчені запропонували три групи визначень цього методу дослідження:

1. Визначення, які стверджують, що зміст притаманний тексту;
2. Визначення, які стверджують, що зміст є властивістю джерела тексту;
3. Визначення, які стверджують, що зміст з'являється в процесі аналізу дослідником тексту щодо певного контексту [7].

Схиляючись до того, що дослідження змісту, який аналізується, має враховувати той контекст, у якому цей зміст створюється і використовується, будемо спиратися на таке розуміння контент-аналізу як наукового інструменту: це дослідницька техніка для створення відтворених і валідних висновків з текстів (або інших значущих матеріалів) в контексті їх використання. Як

методика, контент-аналіз передбачає спеціалізовані процедури. Як дослідницька техніка, контент-аналіз дає нові ідеї, покращує розуміння дослідником певних явищ [7].

У представленому дослідженні контекстом і, разом з тим, експериментальними умовами, виступає те, що завдання виконуються в рамках освітнього процесу і мають назву «Завдання для розвитку творчого мислення». Отже, формально їх виконання передбачає отримання студентом відповідної оцінки, а за змістом – стимулює прояви творчого мислення (як студенти його розуміють і якою мірою здатні продемонструвати). Невизначеність ситуації створюється тим, що чіткі інструкції щодо виконання цих завдань відсутні, а на додаткові запитання студенти отримують відповідь: «виконуйте так, як вважаєте за потрібне». Кількість варіантів відповідей, які міг дати студент, не обмежувалася.

Матеріалом дослідження виступили задачі, запропоновані В. О. Моляко у блоці завдань для діагностики творчого мислення.

Умову першої задачі сформульовано таким чином: «Вигнанець. Один чоловік вигнав свого сина з дому. Син був вдячний батькові за це. Поясніть – чому?».

Умова цієї задачі цілком відповідає меті нашого дослідження, оскільки у ній яскраво виявляється нестача необхідної інформації. З умови задачі неможливо об'єктивно встановити як причини такого вчинку батька – вигнання сина з дому, так і причини вдячності сина за цей вчинок. Так само, з умови задачі не зрозуміло чи одразу син був вдячний, чи через певний проміжок часу, і через який саме. Скільки синів було у батька і який з них був вдячний? І чи є взагалі правильний варіант відповіді на цю загадку? Це здебільшого і створює найбільше відчуття невизначеності, тому що стає не зрозумілим, чого саме очікують від досліджуваного.

Друга задача, яку ми використали у якості матеріалу дослідження, сформульована таким чином: «Потяг запізнився. Олена сіла в потяг й проїхала тисячу кілометрів. До місця призначення вона прибула з запізненням на

45 хвилин. Ніяких затримок в дорозі не було й потяг виїхав вчасно за розкладом. Чому ж потяг запізнився?».

Умова цієї задачі дещо відрізняється від попередньої. Розглянемо її особливості: 1) надлишковість додаткової інформації; 2) нестача саме необхідної інформації; 3) протиріччя між вихідною інформацією і запитанням. Усі зазначені особливості створюють відчуття невизначеності, оскільки умова задачі не дозволяє дати однозначну відповідь на поставлене питання.

Умову третьої задачі сформульовано таким чином: «Злодій забрався в чужу квартиру, сподіваючись на здобич, але майже одразу викликав поліцію. Чому?». Основною особливістю умови цієї задачі є те, що вона містить у собі парадоксальні дії головного учасника, а досліджуванним необхідно пояснити причини таких парадоксальних дій.

Умову четвертої задачі сформульовано так: «Пан К. серед ночі пробирався в гараж свого сусіда й заливав в бензобак його автомобіля бензин. Яку каверзу задумав пан К.?». Особливістю умови цієї задачі є невідповідність дій головного учасника та їх інтерпретації, що пропонується у запитанні «Яку каверзу задумав пан К.?» (чому заливати бензин – це каверза?). Досліджуванним необхідно пояснити наміри головного учасника з огляду на дефіцит необхідної інформації і парадоксальність, не задану безпосередньо в умові задачі, а лише у запитанні.

Саме у таких умовах і може проявитися творче мислення, оскільки тут необхідне вміння ставити собі додаткові питання (задати додаткові питання експериментатору досліджувані не мали), знаходити на них відповіді, робити припущення, оцінювати їх адекватність, знаходити протиріччя і конструктивно їх вирішувати. Розуміння невизначеної ситуації дозволяє не заплутатися у несуттєвих деталях, захопити її сутність, а отже вирішити її конструктивно. Доповнення ж інформації, якої не вистачає в умові задачі, здійснюється із застосуванням існуючих стереотипів, власних уявлень і знань, актуальної життєвої ситуації. Отже такі задачі цілком можна також розглядати як проєк-

тивні, тому що у відповідях яскраво простежуються світоглядні позиції досліджуваних.

Виявлені особливості вирішення студентами чотирьох експериментальних задач дали можливість виокремити такі змістові індикатори творчого мислення: оригінальність відповіді; адекватність умові задачі; об'єктивна/суб'єктивна спрямованість; орієнтація на знання/орієнтація на вигадку (уяву); прояви застосування когнітивних стратегій; оптимістичність/песимістичність; конструктивність/деструктивність; критичність ставлення до умови задачі; цілісне моделювання ситуації. Також необхідно враховувати такі формальні характеристики, як кількість запропонованих варіантів відповіді, формулювання у формі припущення чи констатації, наявність роз'яснення (короткого чи розгорнутого), наявність опису ситуації, доповнення додатковими деталями [5].

За результатами проведеного контент-аналізу особливостей розуміння студентами невизначених ситуацій, виявлено наявність чотирьох основних векторів вирішення *першої експериментальної задачі*: 1) розв'язок шляхом пошуку суб'єктивних причин виникнення ситуації та її наслідків; 2) пошук об'єктивних зовнішніх причин та можливих наслідків; 3) спроба власної інтерпретації подій шляхом зміни тлумачення «вигнання з дому», а саме – розуміння «вигнання з дому» як «відправлення» за дорученням чи з якоюсь іншою метою; 4) розширення розуміння умови задачі шляхом введення додаткових змінних (наявність кількох синів тощо). Результати дослідження підтверджують суттєвий вплив суб'єктивних орієнтирів на розуміння студентами невизначених ситуацій, зокрема при суттєвому дефіциті інформації, необхідної для вирішення задачі [3].

Аналіз відповідей досліджуваних на *другу експериментальну задачу* дозволив виявити такі основні вектори її вирішення:

1) пояснення описаної у задачі ситуації з орієнтацією на знання про можливі зовнішні причини її виникнення (напр., зміна часових поясів);

2) намагання доповнити нестачу інформації, що міститься в умові задачі, додатковими фактами;

3) критичний погляд на умову задачі і віднайдення невідповідності наявних даних і поставленого питання (запізнився не потяг, а Олена);

4) пояснення ситуації фантастичними обставинами;

5) метафоричні відповіді (потяг як символ людини, тощо) [6].

Здійснений контент-аналіз розв'язання студентами *третьої експериментальної задачі*, формулювання умови якої характеризується наявністю парадоксальних дій головного учасника, причини яких необхідно пояснити, дозволив виявити прояви застосування студентами основних когнітивних стратегій. Встановлено, що більшість досліджуваних застосовує когнітивну стратегію аналогізування, на другому місці за поширеністю застосування перебуває когнітивна стратегія реконструювання, на третьому – когнітивна стратегія комбінування, прояви застосування студентами універсальної когнітивної стратегії виявлено у найменшій кількості досліджуваних [2].

За результатами контент-аналізу відповідей здобувачів вищої освіти на *четверте експериментальне завдання* виокремлено такі змістові категорії: бажання зіпсувати машину сусіда; бажання підставити сусіда; бажання вплинути на психічний стан сусіда; жарт; власна користь; добра справа; помилкові відповіді чи відсутність відповіді. Для дослідження творчого мислення найбільш цінними, хоча і нечисельними, є виокремлені категорії «добра справа» та «жарт», які демонструють орієнтацію студентів на позитивне бачення ситуації та здатність критично поставитися до формулювання умови задачі [5].

На основні результатів проведеного дослідження нами розроблено *попередню програму розвитку творчого мислення студентів* при вирішенні завдань з високим ступенем невизначеності. Програма містить діагностичний, просвітницький та розвивальний та підсумковий етапи.

1. На діагностичному етапі визначається рівень та індивідуальні особливості розвитку творчого мислення здобувачів вищої освіти із застосуван-

ням визначених індикаторів. Матеріалом можуть виступати задачі, використані нами у дослідженні, або подібні до них.

Оскільки передбачається, що реалізація розвивальної програми може сприяти гармонізації психоемоційного стану здобувачів вищої освіти, зниженню їх тривожності, пригніченості, підвищенню мотивації, стійкості до невизначеності, і загалом сприяти виробленню конструктивних стратегій подолання труднощів, спричинених ускладненими умовами життя, можна застосовувати психодіагностичні методики, спрямовані на оцінку цих показників.

2. Просвітницький етап передбачає теоретичне ознайомлення студентів з поняттям творчого мислення, його індикаторами, можливостями та проявами застосування когнітивних стратегій аналогізування, комбінування, реконструювання, універсальної та стратегії спонтанних підстановок при вирішенні задач з високим ступенем невизначеності, особливо на етапі розуміння умови.

3. Розвивальний етап включає практичне застосування засвоєних теоретичних знань. Кожне завдання пропонується вирішити різними способами, застосувати різні когнітивні стратегії, визначити прояви творчого мислення у варіантах вирішення завдань іншими учасниками за розглянутими раніше індикаторами. Заняття проводиться у формі індивідуальної роботи та групових дискусій.

4. Підсумковий етап передбачає підведення підсумків участі у програмі, студенти можуть поділитися власними враженнями, обговорити можливості застосування на практиці набутого досвіду. Проводиться повторна діагностика творчого мислення та інших психологічних показників (за потреби) і робиться висновок щодо ефективності розвивальної програми.

Рекомендуємо проведення 7 занять (тривалістю 2 аудиторні години):

- 1 – діагностичне заняття;
- 2 – просвітницьке;
- 3-6 – розвивальні заняття;
- 7 – підведення підсумків, повторна діагностика.

Оптимальна рекомендована кількість учасників – 5-7 осіб.

Висновки. Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що більшість студентів нашої вибірки виявляють початковий, елементарний рівень творчого мислення, застосовуючи когнітивну стратегію аналогізування, даючи відповіді у форми простих констатацій, без опису і роз'яснення. Такий результат вказує на необхідність розробки і впровадження психолого-педагогічних засобів розвитку творчого мислення студентів ЗВО.

Розглянуті задачі можуть бути засобом як діагностики, так і розвитку творчого мислення, оскільки при правильному супроводі можуть активізувати творчий підхід до вирішення завдань з високим ступенем невизначеності. На основні результатів проведеного дослідження нами розроблено попередню програму розвитку творчого мислення студентів при вирішенні завдань з високим ступенем невизначеності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моляко В. О. *Творча конструктологія (пролегомени)*. К.: Освіта України, 2007. 368 с.
2. Моляко В. О., Шепельова М. В. Прояви творчого мислення при розв'язуванні студентами експериментальних ситуацій з високим ступенем невизначеності. *Журнал соціальної та практичної психології*, №2, 2023. С. 24-29.
3. *Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта* : монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 194 с.
4. Шепельова М. В. Вплив суб'єктивних орієнтирів на розуміння студентами невизначених ситуацій. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. Т. 34 (73), №1, 2023.
5. Шепельова М. В. Індикатори творчого мислення студентів при вирішенні експериментальних завдань. *Журнал соціальної та практичної психології*, №3, 2024.
6. Шепельова М. В. Прояви творчості у розумінні студентами невизначених ситуацій. *Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності*: матеріали XXIII Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 30 травня 2023 року. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. С. 123-129.
7. Krippendorff K. *Content analysis: an introduction to its methodology*. 2-nd ed., 2004. 412 p.

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

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