

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



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

23 травня 2025 року

Київ – 2025

Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності: матеріали XXV Всеукраїнської науково-практичної конференції, 23 травня 2025 року / за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. 88 с.

У збірнику представлені матеріали XXV 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; 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 23.05.2025 р.)

ЗМІСТ

Біла І.М. КІНЦУГІ ЯК ПРАКТИКА САМОЗЦІЛЕННЯ	5
Ваганова Н. А. РОЗВИТОК ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	8
Гомонюк В. О. ТВОРЧЕ СПРИЙМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА	16
Гулько Ю. А. ПРОЯВИ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ З НОВИМИ ОБ'ЄКТАМИ	22
Дригус М.Т. ПРОБЛЕМА ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ СИСТЕМІ Г.С. КОСТЮКА	27
Завгородня О. В., Ніколайчук Н. ПІДТРИМКА МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ЗАСОБАМИ ХУДОЖНІХ ПРАКТИК.....	31
Латиш Н. М. ТВОРЧА РОЗУМОВА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ.....	38
Латиш О. М. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УСКЛАДНЕНИХ УМОВАХ.....	42
Моляко В.О. ОСОБЛИВОСТІ СТРАТЕГІЧНОГО МИСЛЕННЯ СУБ'ЄКТА В УМОВАХ ПОЛІМОДАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ.....	47
Саракун Л.П. АБСТРАКТНЕ МИСЛЕННЯ В ОСВОЄННІ СТУДЕНТАМИ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ	58
Сардак Андрій ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УКРАЇНЦІВ.....	63
Траверсе Т.М. СИСТЕМНО-СТРАТЕГІАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЛІТИЧНОГО МИСЛЕННЯ	68

Третяк Т. М.

РОЗВИТОК РОЗУМОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ.....73

Шепельова М. В.

**КОГНІТИВНІ НАСЛІДКИ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ: ОГЛЯД
СПЕЦІАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....83**

*Біла Ірина Миколаївна,
професор, доктор психологічних наук,
провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

КІНЦУГІ ЯК ПРАКТИКА САМОЗЦІЛЕННЯ

*...коли ви виходите з бурі,
ви не будете тією ж людиною, яка увійшла.*

Харукі Муракамі

Російська агресія проти України зумовила зростання чисельності співвітчизників, які отримали психологічні травми різного ступеня та потребують постійної психологічної підтримки та допомоги. Життестійкість, самоефективність (*англ. vitality, hardiness, self-efficacy*) громадян України повсякчас катастрофічно знижується, що не сприяє їхній здатності до ефективної соціальної адаптації, збереження значимих міжособистісних стосунків, успішній самореалізації, досягнення цілей. Повномасштабна війна створює серйозну небезпеку для працездатності та здоров'я українців і зумовлює низку викликів для психологічних інституцій, що опікуються психічним здоров'ям нації.

Завданням нашої розвідки є пошук шляхів відновлення продуктивного психічного стану людини через призму позитивної психології, що має у фокусі сильні сторони людини, а також концентрує увагу на розв'язку, а не на проблемі (М. Селігман).

Результати досліджень вчених свідчать, що якщо людина пережила травмуючу подію в минулому і нині впоралася з нею, то вона показує вищі значення хоробрості, доброти і гумору, а також загальної задоволеності життям, ніж ті, хто не переживав ситуацію, що травмує, зовсім або переживав, але не впорався до теперішнього часу.

Зазвичай психологічні травми сприймаються, як щось вразливе та болюче. Однак ці рани можуть не тільки посилити нас, а й додати нам цінності.

Подібне відбувається у японському мистецтві кінцугі (*дослівно перекладається як «золота латка» або «ремонт золотом»*). Кінцугі – це техніка реставрації битої кераміки за допомогою лаку, змішаного із золотим порошком. Уламки збирають заново, і предмет, із золотими тріщинами, стає ще кращим, ніж був. Тобто річ, яку в звичайних умовах викинули б на смітник як неповноцінну, починають цінувати ще більше, оскільки завдяки кінцугі її недоліки стають її достоїнствами і додають їй краси та унікальності.



Кінцугі – частина японської концепції вабі-сабі, у центрі уваги якої знаходиться краса простих, недосконалих та нестандартних речей. З погляду психології кінцугі здатні перетворювати невдачі, розколи, травми на щось прекрасне та дивовижне! Так само складні життєві ситуації у житті людини сприяють переживанню позитивних змін, які виявляються у сприйнятті нових можливостей, щодо інших людей, у підвищенні життєвих сил, у духовному перетворенні, в свідомій установці на сприятливе майбутнє.

Ця технологія близька за змістом до психологічної теорії про посттравматичне зростання (ПТР), яку сформулювали і ввели в практику психологи Річард Тедескі та Лоуренс Келхоун в 1990-х роках, вони припустили, що в результаті травми з людиною можуть відбутися позитивні зміни, в кращому розумінні себе, почутті впевненості та вмінні адаптуватися.

Психологія кінцугі (прийняття недоліків та вад) – це практика самоцілення та відновлення, адже труднощі, з якими стикаються всі у житті, насправді формують індивідів як особистостей. Тієї ж міри, якої люди потребують гірко, щоб оцінити солодке, їхні біди, втрати, зради чи

розчарування – становлять частину досвіду, їх особистості. І замість того, щоб приховувати «психологічні шрами», кінцугі пропонує їх шанувати і віддавати належне тій ролі, яку важкі, неприємні події відіграють у відновленні та формуванні й розвитку.

Філософія кінцугі сформувалася завдяки властивій японцям психологічній гнучкості та готовності прийняти те, що неможливо змінити. Відомо, що мистецтво кінцугі відіграє важливу роль у чайній церемонії Японії, демонструючи духовні і культурні цінності: чайні чашки із золотими латками та іншими «вадами» та «недосконалостями» цінуються вище за ті, що бездоганні на вигляд. Адже вади, латки та тріщини красномовно свідчать про стосунки власника з предметами: наскільки речі доглянуті, наскільки улюблені, наскільки на них покладаються і яку роль вони відіграють у житті господаря. Так само психологія кінцугі, як психологія відновлення, демонструє важливість індивідуальності, оригінальності та цінності досвіду як чинника росту і творчості особистості. Ця унікальна практика закликає нас не спиратися на загальноприйняті правила, а вчитися пошуку нових рішень, спогляданню прекрасного в тому, що на перший погляд здається недосконалим та незвичним.

Кожна травма прагне зцілення, потрібно лише допомогти, направити, знайти правильний підхід чи ефективний метод. Кінцугі – це саме той творчий метод відновлення, який допомагає нам зрозуміти цінність досвіду розв’язання задач, позитивної психології та творчості у житті особистості.

Ми щиро віримо у нашу перемогу, успішне посттравматичне зростання кожного з нас та нашої країни в цілому. І переконані, що золоті тріщини на тлі історії України лише додають унікальності та цінності їй та її громадянам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сантіні Селін Перетвори недоліки в золото. Серія «Особливості національного щастя» 256 с.
2. American Psychological Association. (2023). Resilience. URL: <https://www.apa.org/topics/resilience>
3. Calhoun L.G., Tedeschi R.G. Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence // Psychological Inquiry. 2004. V. 15. P. 1–18.
4. PSYVitamin URL: <https://www.facebook.com/bilairina1/>

Ваганова Наталія Аркадіївна,

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

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО СПРИЙМАННЯ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Впродовж дошкільного віку відбуваються корінні зміни в розвитку пізнавальних процесів – сприйманні, пам'яті, мисленні: з мимовільних вони перетворюються на усвідомлені, довільні і опосередковані (О.М. Леонт'єв, Л.А. Венгер, О.В. Запорожець, О.М. Дьяченко та ін.). У дошкільному віці процеси сприймання поступово виокремлюються і починають формуватися як цілеспрямовані процеси зі своїми специфічними завданнями і способами.

Фахівці, що розробляли свої концепції відносно різних проявів мисленнєвої та загальнокогнітивної діяльності дошкільників звертали увагу на специфіку цих процесів, на особливості функціонування домінуючої перцепції в певних моментах процесу творчості. Але, як це витікає з багатьох положень, що стосуються теоретичних проблем перцепції [2, 5], дуже важливо з'ясувати конкретні прояви творчості на початкових вікових рівнях, коли, з одного боку, набутий дітьми досвід ще не сягає важко визначених меж, а, з другого боку, коли вже визначаються саме закономірності реагувань на нову інформацію й коли дошкільники в переважних випадках вже в змозі більш виразно реалізовувати свій творчий потенціал. Слід підкреслити, що саме таких досліджень у вітчизняній психології до сьогодні ще немає.

У даний час у вітчизняній психології панує уявлення про розвиток сприймання як про процес розвитку і формування перцептивних дій (як структурних одиниць процесу сприймання, які забезпечують свідоме перетворення сенсорної інформації, що приводить до побудови образу, адекватного сприйманого предмета). О. В. Запорожець, Л. А. Венгер, М. І. Лисіна, розглядаючи сенсорні процеси як орієнтувальну діяльність, вбачають її розвиток у зміні самої перцептивної дії. Якщо молодший

дошкільник обстежує предмет, який сприймає, практичною розгорнутою дією, то з розвитком дитини ця фізична дія інтеріоризується, тобто згортається і переходить у план розумової, прихованої, дії. При цьому дитина, обстежуючи новий предмет, виявляє ті його сторони й ознаки, які відповідають деяким вже відомим їй зразкам, еталонам, що склалися в суспільному досвіді людей. Так, наприклад, дослідження Л.І. Котлярової, які проводились з дітьми від 3 до 7 років показали, що пред'явлення добре знайомих предметів не викликало у дітей тривалого сприймання, складної і розгорненої дослідницької діяльності: подивившись на предмет, вони відразу давали йому відповідну назву (Котлярова, 2006). Пред'явлення незнайомих, нових предметів у більшості випадків викликало тривалий процес ознайомлення, складну дослідницьку діяльність, при цьому діти не обмежувалися простим зоровим розглядом, а переходили до дотикового, слухового сприймання.

Відомо, що сприймання виступає як суб'єктивний образ об'єктивного світу. Суб'єктивне виділення предмету, як якійсь цілісності, розглядається як результат практичного виділення суб'єктом предмету в процесі його діяльності з предметами реального світу. У основі сприймання лежить зіставлення наявних об'єктів із засвоєними суб'єктом еталонними значеннями цих властивостей, а наявною системою еталонів визначається характер обстеження об'єктів і, отже, характер отримуваної при цьому інформації. Як показали дослідження О. В. Запорожця, Л. А. Венгера, образ, що формується у процесі сприймання, виступає як результат здійснення суб'єктом цілеспрямованої перцептивної дії. Причому в розвитку перцептивних дій у дошкільному віці виділяють принаймні три основні етапи:

1) перший етап пов'язаний з формуванням у дитини практичних дій з предметами, розвиток яких відбувається в процесі гри-маніпуляції з малознайомими предметами. Через дії і переміщувані рухи, здійснювані з об'єктом, дитина отримує інформацію про основні характеристики предмету: його форму, об'єм, місце положення в перцептивному полі і ін. В результаті через практичний досвід у дитини не тільки створюється уявлення про

предмети, але й формуються операції психічної діяльності, на основі яких дитина вчиться і набуває можливості адекватно сприймати оточуючий світ;

2) на другому етапі перцептивними діями стають самі сенсорні процеси. Дитина починає цілком адекватно сприймати предмети без безпосереднього контакту з ними (наприклад, дитина вже в змозі очима «обмацати» предмет), тобто відбувається процес інтеріоризації – перенесення зовнішніх практичних дій дитини у внутрішній план – формування внутрішніх структур психіки завдяки засвоєнню структур зовнішньої діяльності;

3) на третьому етапі перцептивні дії стають ще більш прихованими, згорнутими, скороченими. Зовнішні ланки зникають, а саме сприймання починає здаватися пасивним процесом, який не має зовнішніх проявів. Але насправді це не так. Сприймання як і раніше залишається активним процесом, тільки воно повністю виконується у внутрішньому плані, тобто повністю стає елементом психічної діяльності дитини (Венгер, 1989).

Згідно концепції О.В. Запорожця, вирішальне значення у розвитку сприймання має засвоєння дітьми сенсорних еталонів – зразків зовнішніх властивостей об'єктів (форми, кольору, висоти звуку і т.п.). Оволодіння сенсорними еталонами проходить ряд етапів і завершується тільки в молодшому шкільному віці. А за даними А.Л. Венгера, в ранньому віці сприймання опосередковано «руховими предеталонами». Наприклад, сприймаючи віддаленість предмету, дитина співвідносить її з довжиною своєї руки («дістану – не дістану») і т.п.

Впродовж дошкільного віку дитина опановує «наочними предеталонами» (наприклад, за кольором предмет сприймається нею «як сонце», формою – «як м'яч» і т.п.), а потім і абстрактними сенсорними еталонами кольору («червоний», «жовтий»), форми («круглий», «квадратний»). В кінці старшого дошкільного віку еталони починають утворювати системи (послідовність кольорів спектру, система геометричних форм і т.п.). Цьому сприяє розвиток продуктивної діяльності у дошкільному віці: образи сприймання, що формуються у дитини, стають більш адекватними відображуваній дійсності. У

дітей розвивається і мотиваційна сфера – процеси сприймання набувають рис цілеспрямованості і довільності, а умови навчальної діяльності стимулюють розвиток у дітей такої складної діяльності як спостереження, у контексті якого сприймання стає цілеспрямованим і довільним.

Сприймання – це складний процес, взаємопов'язаний з іншими психічними процесами. Експериментальні дослідження дозволяють стверджувати, що у формуванні образу предмету окрім відчуттів задіяна пам'ять, мислення, мова, тому дуже часто про сприймання говорять як про своєрідну перцептивну діяльність. На думку О.В. Запорожця, розвиток сприймання вступає в принципово нову фазу при переході від раннього до дошкільного віку. У цей період під впливом ігрової і конструктивної діяльності у дітей складаються складні види зорового аналізу і синтезу, які включають здатність «розчленовувати» сприйманий об'єкт на частини в зоровому полі, досліджуючи кожную з цих частин окремо і потім об'єднуючи їх в одне ціле.

Ще Г. С. Костюк зазначав, що у розвитку перцептивних процесів у дошкільному віці великого значення набуває ігрова діяльність, в процесі якої діти повніше і точніше сприймають використовувані в ній об'єкти: у грі формуються у дитини просторові й часові сприймання, тривалість і послідовність навколишніх явищ [3]. У період дошкільного дитинства також дуже важливу роль відіграє оволодіння мовою, завдяки якій дошкільник навчається виділяти різні властивості об'єктів, відносити об'єкти до певних груп, позначуваних словом. Слово сприяє удосконаленню сприймання: так, називаючи ті або інші властивості предметів і явищ, дитина тим самим виділяє для себе ці властивості; називаючи предмети, вона відокремлює їх від інших, визначаючи дії з ними, – краще розуміє їх. Взагалі, роль слова у сприйманні полягає в тому, що воно: 1) виділяє предмет серед інших; 2) закріплює ознаку, перетворюючись на знання; 3) надає можливість не тільки розрізняти, але і порівнювати ознаки; 4) дозволяє побачити визначену властивість у нових предметах; 5) дає можливість узагальнення.

Дослідження показали, що діти, які добре володіють мовою, успішніше справляються зі всіма операціями сприймання. Так, Г.О. Люблінська, розглядаючи особливості сприймання дітей дошкільного віку, визначає, що діти вже на кінець другого року життя правильно знаходять знайомий предмет за словом, якщо в них утворився стійкий зв'язок слова з цим предметом. Дитина вже може правильно назвати знайомий предмет, який сприймає, у відповідь на запитання “що це?” [4]. Таким чином, дитина в ранньому віці зв'язує сприймання предмету, з одного боку, з дією, яку можна з ним проводити, а з іншого – із словом, що позначає його. Оволодіваючи словом, дитина починає узагальнювати, створювати в результаті переносу перші елементарні класифікації предметів, об'єднувати їх в групи. Запитання дітей з приводу того, що вони сприймають, і відповіді на них дорослих, пояснення – все це здійснює свій регулюючий вплив на сприймання, роблячи його повнішим, ґрунтовнішим і точнішим.

Взагалі, вміння розглядати предмети, спостерігати їх з'являється з середини дошкільного віку в процесі спеціальної педагогічної роботи з дітьми: при проведенні спостережень, ігор, зокрема дидактичних, а також екскурсій у природу, проведення музичних та художньо-творчих занять. Так, наприклад, у процесі гри, яка є своєрідною формою активного пізнання навколишнього світу і провідною діяльністю в дошкільному віці, діти повніше і точніше сприймають використовувані в ній предмети. Потреба відтворити у грі те, що спостерігається в житті, спонукає дошкільника пильніше придивлятися до певних життєвих явищ, зіставляти відтворюване з тим, що відбувається у навколишній дійсності. У старшому дошкільному віці процеси сприймання починають формуватися як довільні акти. Дитина цього віку може вже бути зайнята певний час лише розгляданням якогось об'єкта або слуханням розповіді. Формуючись і розширюючись у процесі цілеспрямованої діяльності, практичної дії, гри і т.д., сприймання врешті-решт саме переходить у самостійну діяльність спостереження. На різних стадіях розвитку спостереження як осмислюючого, інтерпретуючого і цілеспрямованого

сприймання у дитини змінюється: а) зміст, доступний для інтерпретації, і глибина пізнавального проникнення в нього; б) складність композиції, яка може бути “схоплена” дитиною в цілому, в єдності і взаємозв’язку всіх її частин; в) усвідомленість, систематичність самого процесу спостереження.

Отже, у процесі сприймання дитина набуває власного досвіду, засвоюючи одночасно досвід суспільний. Розвиток сприймання характеризується, таким чином, не тільки зміною його обсягу й осмисленості, а й перебудовою самого способу сприймання, який дедалі більш удосконалюється.

Продовжуючи наше дослідження сприймання старшими дошкільниками, яке було присвячено розгляду загальних положень [1], ми спеціально звернулись до вивчення закономірностей творчої діяльності упродовж розв’язання порівняно простих завдань. Відразу слід зазначити, що одержані результати перевершили наші попередні припущення відносно того, наскільки діти старшого дошкільного та молодшого шкільного віку зможуть проявити саме творче сприймання, чи якісь його окремі ознаки і що можна вважати найбільш характерним у проявах сприймання дошкільниками та молодшими школярами нових завдань [2]. Так, сприймання дошкільниками та молодшими школярами максимально простого об’єкту (крапка) можна було схарактеризувати як переважно фіксуюче, констатуюче, коли можна говорити про елементарне впізнавання і розуміння того, чим саме є представлений об’єкт. При цьому, насправді оригінальних визначень, якими характеризувалась «крапка» мало, але вони все ж виявлені і свідчать про індивідуальні прояви творчого сприймання навіть такого складного для дітей цього віку абстрактного об’єкту, яким є крапка. Наскільки нам вдалося встановити схожі прояви реагувань спостерігались і в старших школярів, так само у дорослих різного віку й освіти, але в цьому напрямку ми здійснювали лише деякі спроби, тому не можемо включати одержані дані до аналізу.

Як нам здається, вже на цьому етапі дослідження важливим для виявлення і загальних, і індивідуальних особливостей сприймання дітьми предметів оточуючого світу, з’ясувати, в першу чергу, на які орієнтири спрямовується

увага, які асоціації виникають при сприйманні знайомого і незнайомого предмету, яку роль відіграють мовні структури (інструкція, підказки, вербальні можливості дитини та ін.), не говорячи вже про встановлення обсягів набутих дітьми знань та їх досвіду (відповіді на запитання про те, що вони сприймають; досвід розповідей про конкретні предмети, сюжети). Якщо порівнювати ці результати з тими даними, що були нами отримані при дослідженні процесів сприймання і розуміння дошкільниками нових завдань, де ми пред'являли дітям набагато більш складні малюнки, вірші, то можна засвідчити, що в цілому там можна було спостерігати набагато більш розширені, насичені образні структури, смислові утворення, але водночас загальна кількість фіксуючих реагувань не була помітно більшою, ніж в даному випадку.

Висновки. Попередні висновки можна коротко звести до констатації в проявах сприймання дітьми нової інформації проявів творчості вже на стадії сприймання, хоча про конкретну детермінацію цих процесів у кожному окремому випадку слід говорити з певними застереженнями, зумовленими в першу чергу складністю досліджуваного феномену. Можна вважати, що асоціативне поле реагування у дітей цього віку дозволяє їм досягати не тільки впізнавання, але й продовжуючи перцептивний процес, здійснювати пошук аналогій й комбінування наявними еталонами, чи просто випадково набутих досвідом. Процеси сприймання розвиваються не ізольовано, а в контексті комплексної діяльності дитини і залежать від умов і характеру цієї діяльності.

Найбільше значення для розвитку творчого сприймання у дошкільному віці мають такі продуктивні види діяльності як: малювання, конструювання, ліплення і ін., особливості яких пред'являють необхідні вимоги до сенсорних процесів та стимулюють їх розвиток. Особливості цього віку детермінують загальну поведінку дітей і їх конкретні реагування на нову інформацію, й при цьому емоційність їхніх реагувань може бути як суттєвим бар'єром, так і стимулом, чим дуже помітно може бути деформована загальна картина діяльності, проявів творчого мислення, яке нерозривно пов'язане з процесами творчого сприймання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ваганова Н. А. Загальні особливості творчої діяльності старших дошкільників у процесі сприймання і розуміння нових завдань. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості*: Зб. наук. праць / За ред. В.О. Моляко. Т.12. Вип.7. Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2009. С. 50-55.
2. Ваганова Н. А. (у співавт.) Прояви творчого сприймання у дошкільному та молодшому шкільному віці. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості*: Зб. наук. праць / За ред. В.О. Моляко. Т.12. Вип.8. Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2009. С. 33-42.
3. Костюк Г. С. Поняття про сприймання. К.: Рад. школа, 1955. 526 с.
4. Люблинська Г. О. Сприймання. *Дитяча психологія*. Київ: Вища школа, 1974. С. 131-152.
5. Моляко В. О. Концепція творчого сприймання. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості*: Зб. наук. праць / За ред. В.О. Моляко. Т.12. Вип.5. Житомир: ЖДУ імені Івана Франка, 2008. С. 7-14.

*Гомонюк Володимир Олександрович,
науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

ТВОРЧЕ СПРИЙМАННЯ ІНФОРМАЦІЇ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Г.С. Костюк наголошує на такій системоутворюючій характеристиці сприймання як «сиюмгновенность», він називає сприйманням процес відображення проявів об'єктивної реальності, що діють у даний момент на аналізатори людини.

Предмети і явища об'єктивного світу взаємодіють з людиною, відображаючись у її мозку в формі образів. У процесі сприймання, на відміну від відчуття, відображення предметів і явищ здійснюється в цілому, у взаємозв'язку їх структурних і функціональних властивостей. В процесі сприймання відображаються не лише певні дискретні прояви об'єкта (стосовно того чи іншого аналізатора), а цілісна конструкція у всьому багатстві її зафіксованих, відтворених і проінтегрованих характеристик.

Більш нове відображення об'єктів навколишнього світу дозволяє відтворити більш адекватну задачну ситуацію, а отже, успішніше орієнтуватись у дійсності, пристосовуватись до неї і здійснювати її адекватну трансформацію. Завдяки сприйманню людина отримує стартову інформацію для успішної взаємодії із середовищем, у якому перебуває.

Будучи джерелом знань про об'єктивну реальність, на думку Г.С. Костюка, сприймання є живим спогляданням предметів і явищ цієї реальності. Важливим концептуальним положенням, сформульованим Г.С. Костюком, є те, що сприймання людини реалізується в процесі її діяльності. Саме в умовах праці та інших видах діяльності здійснюється відображення людиною різних предметів і явищ. У процесі діяльності людини сприймання формується, адже є необхідною умовою адекватного орієнтування в навколишньому світі. В той же час, домінуючим критерієм адекватності

сприймання є саме практика, діяльність людини. Саме на практиці перевіряється, наскільки правильним, істинним є відображення в процесі сприймання явищ об'єктивної реальності.

Г.С. Костюк наголошував на хибності усіляких спроб відокремити сприймання від відчуттів, розглядати його як продукт розумової активності людини, ніби не пов'язаною з безпосередньою дією об'єктів на її аналізатори. Разом з тим, він обґрунтовував своєрідність роботи аналізаторів у процесі сприймання тим, що при цьому, порівняно з відчуттями, значно більшу роль відіграють ядерні частини мозкових їх кінців. Отже, сприймання – аналітико-синтетична діяльність, яка забезпечується ядрами мозкових кінців аналізаторів, що є спеціальними місцями вищого аналізу і синтезу.

З іншого боку, внаслідок взаємодії аналізаторів, зумовленої взаємозв'язком самих об'єктивних подразників, виникає асоціація відчуттів, що властива кожному сприйманню. При цьому, чим складніший процес сприймання будь-якого комплексу об'єкта, тим більша кількість ділянок кори великих півкуль включається в цей процес. Відсутність одного з аналізаторів чи пошкодження його окремих частин у процесі взаємодії аналізаторів можуть компенсуватись іншими аналізаторами, що збереглися. Таким чином забезпечується орієнтація людини у навколишньому світі. Зокрема відомо, що у сліпоглухонімих відсутність зорового і слухового аналізаторів компенсується підвищеною чутливістю дотикового, рухового і нюхового аналізаторів.

Г.С. Костюк підкреслював, що сприймання являє собою єдність аналізу і синтезу: сприймаючи якийсь об'єкт, виділяємо певні його властивості, ознаки і водночас об'єднуємо їх у єдине ціле – в результаті утворюється його цілісний образ. Отже, в процесі сприймання аналіз набуває більш диференційованого характеру. Виокремлені шляхом аналізу характеристики об'єктів об'єднуються в складні їх комплекси. Причому це об'єднання обумовлюється об'єктивними просторовими, часовими та іншими зв'язками самих явищ. До того ж, в різних актах сприймання, співвідношення аналізу і синтезу виявляється по-різному.

Аналіз і синтез у процесі сприймання, утворюючи єдність, взаємодіють між собою, впливаючи один на одного.

Ще представники асоціативної психології (Ебінгауз, Ціген та ін.) доводили, що сприймання складається з відчуттів, що воно є їх асоціацією, їх механічною сумою. Вони так вважали тому, що не знали фізіологічних механізмів самої асоціації, а отже, і не могли пояснити утворення цілісного образу сприйманого об'єкту.

За твердженням гештальтпсихологів, сприймання – не є сумою відчуттів, а цілісною структурою, в якій не стільки ціле залежить від частин, скільки частини – від цілого. При цьому цілісність є основною первісною якістю сприймання.

Виділення сприйманого об'єкта серед інших об'єктів здійснюється завдяки тому, що воно має вибірковий характер. Цьому сприяють об'єктивні ознаки сприйманого об'єкта і умови, в яких він сприймається. До цих умов, зокрема, належить контраст об'єкта з фоном (наприклад, подвійні зображення – фігура і фон). У той же час, виділення об'єкта залежить і від суб'єктивних умов (попереднє ознайомлення з об'єктом; знання предмета, який має бути сприйнятий; завдання, що постає перед людиною під час сприймання, усвідомлене ставлення до його виконання). Таке завдання спрямовує увагу розв'язуючого на певні інформаційні структури, що самі по-собі не виокремлюються, а лише за умови детального формулювання вимог до шуканого об'єкта. Тобто сама наявність такого завдання скеровує увагу людини на виокремлення актуального об'єкта з ряду наявних. У зв'язку з цим, дуже важливою є чіткість постановки завдання перед тими, чиє сприймання підлягає скеровуванню.

Хоча сприймання і виникає в результаті безпосередньої дії об'єкта на аналізатори, однак, воно не обмежується тими враженнями, що одержуються в даний момент, адже паралельно здійснюється активізація і слідів попередніх, минулих вражень. Будь-яке сприймання залежить від попереднього досвіду людини. Тому не можна, строго кажучи, в образі сприйманого об'єкта

виокремити те, що виникає в даний момент, від того, що додається за рахунок минулого досвіду. Не буває сприймань, що вичерпуються лише враженнями, які безпосередньо одержуються від їх об'єктів.

Позитивні функції активізації попереднього досвіду: прискорення процесу виділення об'єктів сприймання, диференціація їх особливостей, збагачення змісту сприймання, забезпечення його повноти і точності. Рівень інформованості про сприймані об'єкти є пропорціональним повноті, точності і змістовності їх сприймання.

Інтереси, настановлення, прагнення, почуття, погляди, переконання людини також пов'язані з попереднім досвідом людини і впливають на сприймання нею об'єктивної реальності. Залежність сприймання від усього психічного життя людини називається аперцепцією.

Г.С. Костюк підкреслював, що сприймання є активним процесом, адже виникає в діяльності людини, нею підтримується і в ній розвивається. Значною мірою формування образу сприйманого об'єкта залежить від того, яку діяльність людина виконує з цим об'єктом. При цьому спочатку сприймання безпосередньо вплітається в різні види практичної діяльності людини, а на подальших ступенях свого розвитку воно може стати і стає специфічною перцептивною діяльністю. Сприймання може бути мимовільним, коли не скеровується спеціальною метою сприйняти щось. Довільне сприймання характеризується його спрямованістю на те, щоб знайти, відобразити певні предмети. Спостереження – це форма довільного сприймання, цілеспрямоване і планомірне сприймання предметів і явищ об'єктивної реальності. Спостереження обумовлюється наявністю певного завдання, поставленого перед людиною, і його успішність залежить від чіткості постановки завдання.

Існує така диференціація видів сприймання: 1) за змістом об'єктів – сприймання явищ природи, книги, техніки, музики та ін.; 2) за формами існування об'єктів: сприймання простору, сприймання часу і сприймання руху; 3) за аналізатором – зорове, слухове, дотикове, кінестетичне, нюхове, смакове.

Як правило, процес сприймання передбачає комбінування різних його видів. Відомо, що основну роль в сприйманні простору відіграє зоровий аналізатор у взаємодії з кінестетичним. Сприймання розміру предмета забезпечує комбінація двох подразників: величина відбитку на сітчатці і напруження зовнішніх і внутрішніх м'язів очей, причому сприймання величини об'єкта є залежним від сприймання цілого, в яке він входить складовою частиною, і суміжних з ним об'єктів.

Сприймання форми забезпечується, як правило, зоровим, дотиковим і кінестетичним аналізаторами і залежить від чіткості розрізнення контурів об'єкта на певному фоні, яке залежить від його розмірів, відстані, на якій ми його бачимо, освітлення, гостроти зору суб'єкта, поінформованості сприймаючого про цей об'єкт тощо.

Сприймання руху як відображення змін положення об'єктів у просторі і часі залежить від зорового і кінестетичного аналізаторів, які відображають напрямок і швидкість руху предметів. Слуховий і кінестетичний аналізатори вносять корекцію в сформований образ.

Сприймання дитини дошкільного віку еволюціонує в процесі її взаємодії з навколишнім середовищем: від безпосереднього маніпулюванням оточуючими предметами до сприймання інформації у вигляді малюнка, тексту та ін., набуваючи все більш узагальнюючого характеру. При цьому особлива роль надається ігровій діяльності.

Характерною рисою розвитку сприймання в шкільному віці є розвиток його цілеспрямованості і активності. В молодшому шкільному віці ці характеристики сприймання при виконанні учнем певного завдання ще проявляються в недостатньо бажаному обсязі (а часом беруться до уваги несуттєві інформаційні структури). Розвиток точності і повноти сприймання здійснюється через пред'явлення учням циклу в міру ускладнених завдань.

В середньому і особливо старшому шкільному віці сприймання стає все більш активним, набуваючи рис спостереження, формується селективність сприйняття стосовно адекватного відбору інформації, актуальної для реалізації

наявної проблемної ситуації. В процесі практичних занять з фізики, хімії, біології та ін. здійснюється подальший розвиток спостережливості, виокремлення суттєвих і другорядних властивостей об'єктів. При цьому дуже важливими є чітка постановка завдання спостереження та оволодіння необхідним актуальним інструментальним потенціалом та засобами фіксації отриманих результатів. При цьому має бути приділена належна увага розвитку вміння бачити нове в добре відомому, що і складає основу творчості, а також розвитку засобів саморегуляції: вміння тривалого спостереження, зосередження на спогляданні певних структур і функцій, подолання супутніх труднощів в процесі такого творчого спостереження.

Сприйняття є суб'єктивним образом об'єктивної реальності. А зміст і форма сприйняття значною мірою залежить від того, які завдання ставить людина в процесі своєї практичної діяльності, якими є її зміст і характер.

Аналізуючи таку характерну особливість сприйняття як цілісність, слід мати на увазі, що вона полягає не лише в тому, що предмети сприймаються в різноманітності їх властивостей і частин, але і в тому, що властивості і частини предметів сприймаються в тому чи іншому співвідношенні один з одним.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К., 1989.

*Гулько Юлія Анатоліївна,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії психології творчості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

ПРОЯВИ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРОЦЕСІ ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ З НОВИМИ ОБ'ЄКТАМИ

М. М. Поддьяковим показано як в процесі дитячого експериментування відбувається взаємоперехід наочно-дійового і наочно образного мислення. Саме в цьому виді діяльності яскраво проявляється специфіка спонтанності цих форм мислення, механізмом якого є встановлення аналогу або варіанту комбінації в практичному або образному планах. Дитяче експериментування він класифікує по тому в якій сфері діяльності відбувається, експериментування може бути соціальним (коли діти пробують на дорослих і однолітках різні форми своєї поведінки), експериментування може бути з живою або не живою природою, з предметами створеними людиною, зокрема предметами побуту, своїми іграшками тощо. Ми передбачали, що незалежно від того, як відбувається дитяче експериментування, як суто предметно-практична діяльність або внутрішня розумова, а також незалежно від того в якій сфері (в сфері соціальній, або предметній або змішаній) воно протікає, завжди буде проявлятися загальна розумова спрямованість як тенденція до пошуку аналогів або комбінуванню чи реконструюванню. І ця розумова тенденція, як внутрішня «логіка» побудови діяльності, спеціально досліджувалась нами протягом 2 років.

В експериментальній роботі у різний час взяли участь 50 дошкільників четвертого року життя. Дослідження приводилось в індивідуальні форми. Кожній дитині пропонувалася кількість предметів і не пояснювалось як з ними можна діяти. Цими предметами були: аркуш картону, білий пластилін, маса з маленьких кульок блакитного кольору, які легко роз'єднуються і об'єднуються, розсипаються на маленькі кульки і знов зліплюються при стисканні, але не втрачають свою форму, до них не можна приліпити інші предмети, як до

пластиліну, якщо протикати цю масу, то вона розсипається на окремі частини. Також ще додавався стакан з водою. Дитині пропонувалось подивитися на ці предмети і діяти з ними як їй захочеться. Новим невідомим предметом у цьому переліку, для дітей була маса з блакитних кульок, що має описані специфічні властивості. Усі описані предмети виставлялись перед дитиною на столику і їй пропонувалось діяти з ними як їй хочеться, робити все, що спаде на думку. Всього дитина отримувала 3 пропозиції діяти з предметами так як їй хочеться. Кожна спроба здійснювалась з інтервалом у кілька днів. Спостереження за діями дітей показали, що експериментування як окремий вид діяльності зароджується у простих орієнтувальних діях дитини. Головна відмінність експериментальних дій з предметом від орієнтувальних дій полягає в тому, що у експериментальних діях завжди буде з'являтися задум, ідея. У дітей четвертого року життя він буде нечітким, але його можна фіксувати у вигляді передбачень, прогнозування дитиною результатів своєї діяльності. Експериментальні дії завжди стають підкорені якійсь ідеї, меті, на кшталт «що буде якщо?...», «це можна зробити ще так, і як тоді буде?».

У дитячому експериментуванні можна виділити певні віхові етапи протікання, а кожен етап має певні якісні характеристики і результат. Ними є: 1) постановка задачі; 2) поява гіпотези щодо прихованих властивостей предмета і гіпотези щодо своїх майбутніх дій з предметом; 3) розуміння нових властивостей предмета і того, що треба робити (або не робити) щоб вони проявлялись. Етап, на якому дитина сама собі ставить задачу діяти з предметом певним чином є початком процесу експериментування. Адже навіть якщо задача задана дитині ззовні, вона все одно переформулює її для себе, довизначає (за Ю. І. Машбицем) цю задачу, а отже сама собі її ставить. Задача може трансформуватися і змінюватися в процесі експериментальних дій з предметом, але це як правило відбувається одночасно із трансформацією образу майбутніх експериментальних дій.

Поява гіпотези свідчить про перехід процесу експериментування на новий етап. В процесі дитячого експериментування гіпотеза з'являється у

внутрішньому образному плані як результат практичних дій дитини. Також гіпотеза може обумовлювати предметно практичні дії дитини. Як правило ці два випадки переважають між собою, що є ще одною ілюстрацією переходу від наочно-дійового мислення до наочно-образного мислення в процесі дитячого експериментування.

Третім етапом процесу дитячого експериментування є розуміння прихованої властивості предмета, яка виявляється тільки в результаті певних дій з цим предметом (і) або у поєднанні з іншими предметами. Розуміння в даному випадку протікає як творчий процес спрямований на встановлення отримання нового знання новим експериментальним шляхом. Ми маємо всі підстави розглядати процес розуміння як процес що домінує при побудові дитиною власної діяльності експериментування і при створення дитиною продукту – певного смислового конструкту.

Отже, спонтанне мислення дошкільників часто проявляється в процесі експериментування з новими предметами. Дитяче експериментування – потокова спонтанна діяльність спрямована на розуміння з чітко вираженою тенденцією до трьохкомпонентної стратегіальної структури. А в структурі дитячого експериментування, як описано вище, у певній віковій специфічності, представлені всі компоненти стратегії творчої діяльності: створення задачі, як усвідомлення певної проблемності, поява ідей та розуміння нових властивостей досліджуваного явища, а також розуміння дитиною свої власних можливостей.

Стратегіальна структура дитячого експериментування в свою чергу свідчить про те, що ця діяльність кожен раз протікає по новому і спрямовується згідно якомусь внутрішньому принципу або регулятору яким і визначається. Спостерігаючи за діяльністю дітей в процесі експериментування, ми з'ясували, що частіше всього діти вибудовують свою діяльність за аналогією тому, як вони діяли раніше. Дії по аналогії своїм корінням відходять до наслідувальних дій.

Дитяче експериментування, що протікає за принципом комбінування характеризується тим, що дитина поєднує в процесі своєї діяльності досліджуваний предмет з іншими предметами так, що і сам досліджуваний

предмет і те, з чим він з'єднується, не лише змінюють свій вигляд, а і проявляють нові властивості. Так скажімо, як у наведеному вище прикладі, дитина поєднувала липку масу з пластиліном. Згідно нашим спостереженням, дитяче експериментування що відбувається за принципом комбінування, зустрічається з такою ж частотою як і експериментування, що здійснюється за принципом аналогізування.

Дитяче експериментування, що здійснюється за принципом контрастного реконструювання, згідно наших спостережень, зустрічається рідше, ніж попередні види. Однак, воно дозволяє виявляти нові властивості добре знайомих дітям предметів. Для такого типу побудови діяльності характерне використання предмета протилежне тому, як він використовується у звичному побуті. Якщо пластилін призначений для ліплення або скріплення інших предметів, то якщо дитина мочила його у стакані з водою, а потім поєднувала з великою кількістю липкої маси до тих пір, поки пластилін не переставав танути, то такі альтернативні дії призводять до збагачення розуміння властивостей предмету. Як правило, альтернативні експериментальні дії викликають у дітей багато позитивних емоцій, смішать їх. Найбільш яскраво проявляються альтернативне реконструююче експериментування у мовленнєвій творчості, наведем приклад описаний К. Чуковським, коли дівчинка співала пісеньку «навпаки»: «Дам шматок молока і стакан пирога».

Отже, встановлення дитиною нових зав'язків між об'єктами відбувається в ситуаціях вільного творчого експериментування. Саме в ньому створюються вищі форми творчого узагальнення. Процес протікання предметно практичного експериментування і обумовлює його результат у вигляді узагальненого віддаленого функціонального аналогу, структурно-функціонального аналогу та варіанту комбінацій функціональних та структурно – функціональних аналогів.

На початку зв'язки встановлюються між предметами і власними діями дитини з ним. Ці дії протікають як пробні предметно практичні чи внутрішні розумові експериментальні дії. Діти четвертого року (діти, що вступили в пору дошкільного дитинства) вже здебільшого діють у внутрішньому плані з

образами предметів. Вони швидко встановлюють аналогії та комбінують кілька образів в єдиному смисловому внутрішньому конструкті. А потім переносять виникаючий образ дії у сферу предметно-практичного експериментування. З набуттям досвіду предметно-практичної діяльності предмети для дитини набирають все більшої поліфункціональності і перші форми узагальнення знань дітей про предмети відбуваються в діях дітей з цими предметами. Розвиваючись вищі форми узагальнення виступають як творче віддалене аналогізування за функцією. Коли узагальнений аналог стає все більш віддаленим. Згодом узагальнення починають створюватись на основі структурно-функціональних ознак і структурної схожості. Ці форми узагальнень набувають вищих своїх форм у вигляді творчого аналогізування за структурою і функцією. Отже, спонтанне мислення дитини проявляється за аналогією або шляхом комбінування кількох аналогів в одному смисловому конструкті. Завдяки цьому виникають нові форми узагальнень – творчі віддалені аналогії, коли дитина об'єднує предмети (їх структурні і функціональні характеристики) за такими суттєвими спільними ознаками, які раніше не виділяла і переносить їх у нові ситуації.

Спонтанність мислення дітей дошкільного віку пов'язана із такою його характеристикою як швидкість та високе емоційне забарвлення. Найбільш яскраво спонтанне мислення дитини проявляється в ситуаціях творчого експериментування. Саме в дитячому експериментуванні, як було раніше показано, відбувається спонтанне встановлення структурних та функціональних характеристик (ознак) предмета, відбуваються узагальнення за суттєвими і не суттєвими ознаками, встановлюються смислові зв'язки і породжуються віддалені аналогії і варіанти комбінацій цих аналогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

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: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2021. 175 с.

*Дригус Марія Трохимівна,
старший науковий співробітник, кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

ПРОБЛЕМА ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ СИСТЕМІ Г.С. КОСТЮКА

Видатний вітчизняний учений, фундатор української психології Г.С. Костюк створив унікальну психологічну систему, синергійну за своїм змістом, трансгресивну за своєю сутністю і апперційну за своїми ідеями. Здійснюючи аналіз творчого доробку Г.С. Костюка, «нашого видатного вчителя, стратега й майстра у загадкових сферах психології» [3, с. 102], В.О. Моляко уперше виокремив «ПОЛІФОНІЧНІСТЬ розробок Г.С. Костюка», створення ученим «оригінальної поліфонічної психологічної теорії» [3, с. 105-106].

У контексті поліфонічності наукових здобутків Г.С. Костюка однією з гостро актуальних проблем сучасної психології є проблема особистісної ефективності, яку апперціював учений і вніс свій непересічний вклад у розробку її теоретико-методологічних засад. Архітектоніка психологічної системи, створеної Г.С. Костюком, імпліцитно пронизана ідеєю ефективності у різних системних проєкціях психічного розвитку «зростаючої особистості» – «Я – Я», «Я – діяльність», «Я – учіння», «Я – соціум» [1].

Однією із майже недосліджених площин наукового доробку ученого є проблема особистісної ефективності у контексті розробки мега-проблеми «онтогенезу людської психіки». Зазначимо, що ключовою є стрижнева теоретико-методологічна праця «Загальна характеристика онтогенезу людської психіки» [2]. Такий коментар дали їй упорядники масштабної збірки праць Г.С. Костюка «Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості» В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко та О.В. Проскура: «Праця має узагальнюючий характер. Будучи останньою за часом серед великих публікацій

Г.С. Костюка з даної проблеми, підсумовує результати її теоретичного аналізу, що здійснювався автором на протязі кількох десятиріч» [2, с. 585].

Здійснюючи аналіз характерних рис розвитку психіки і в цьому контексті розкриваючи питання «кількісних та якісних змін людської істоти», Г.С. Костюк дає визначення розвитку: «Розвиток – це зміни живої людської системи, зміни не випадкові, необхідні, послідовні, пов'язані з певними етапами її життєвого шляху, і прогресивні, тобто такі, що характеризують її рух від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності, її структурне й функціональне вдосконалення» [2, с. 70]. У цьому визначенні розвитку імпліцитно розкрита і сутність особистісної ефективності, генеза її становлення в онтогенезі.

Унікальним є визначення поняття «розвиток», здійснений Г.С. Костюком. Його концептуальне поле включає [1]:

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

Концептуальне поле сутності розвитку, розкрите Г.С. Костюком, є сенсотвірними стрижневими ознаками становлення особистісної ефективності. Це та «поліфонічність» наукових розвідок Г.С. Костюка, на яку акцентував уперше В.О. Моляко [3].

Важливим для розуміння особистісної ефективності як психічної властивості є здійснений Г.С. Костюком аналіз проблеми «утворення психічних властивостей особистості». «З розвитком психічних процесів, різних видів діяльності складаються й психічні властивості індивіда, які являють собою потенціальну форму існування процесів і дій, що зберігаються й тоді, коли актуально не функціонують. Такими є розумові, емоційні, вольові, моральні й трудові якості індивіда, характерні риси його свідомості й самосвідомості» [2, с. 73].

Для розуміння психологічної сутності становлення особистісної ефективності значущою є ідея ученого щодо потенційності форми існування психічних властивостей особистості, що «зберігаються й тоді, коли актуально не функціонують». Ідея прояву особистісної ефективності у парадигмі «потенційності – актуальності» виводить на нову площину її розгляду – дієвості, результативності особистісної ефективності/неефективності. Висвітлюючи проблему «характерних рис розвитку психіки» і характеризуючи, за його визначенням, питання «утворення психічних властивостей особистості», Г.С. Костюк розкрив теоретико-методологічне підґрунтя ефективного особистісного становлення. «З утворенням системи цих психічних властивостей, – підкреслює учений, – підростаючий людський індивід стає особистістю, здатною усвідомлювати навколишнє буття, виділяти себе із середовища, виходити за межі минулого і теперішнього, проектувати своє майбутнє, передбачати не тільки ближчі, а й віддаленіші результати своїх дій, усвідомлювати правила, норми суспільної поведінки і керуватися ними» [2, с. 73].

Особливою своєрідністю розгляду Г.С. Костюком питання утворення психічних властивостей особистості є уведення в контекст розгляду суб'єктності. Він акцентує на тому, що «формування системи психічних властивостей підростаючого індивіда, його свідомості і самосвідомості є необхідною умовою становлення» його як суб'єкта [2, с. 74].

Прикметно, що учений, здійснюючи психологічний аналіз психічних властивостей, розглядає їх у системній парадигмі: «З розвитком особистості зростає значення внутрішнього середовища – системи психічних властивостей,

що склалися в її взаємодії з навколишнім середовищем. Внутрішнє середовище стає і фактором дальшого розвитку особистості, її саморуху від нижчих до вищих форм взаємовідношень із зовнішнім світом. Усвідомлюючи свої досягнення й недоліки, зіставляючи їх з вимогами суспільства і своїми перспективними життєвими цілями, особистість виявляє прагнення до самовдосконалення результатами власної діяльності, до самоосвіти і самовиховання. Створюючи нові цінності, вона сама зростає, стає суб'єктом власного розвитку» [2, с. 63]. У наведеному вище, з властивою йому науковою геніальністю, Г.С. Костюк розкрив не лише сузір'я теоретико-методологічних засад ефективного особистісного розвитку, але й окреслив спектри становлення особистісної ефективності в онтогенезі. Розгляд проблеми особистісної ефективності у концептуальному полі ідеї саморуху ініціює нині у вітчизняній психології нові теоретико-експериментальні розвідки.

Висновки. Видатний вітчизняний учений, фундатор української психології Г.С. Костюк створив унікальну психологічну систему, синергійну за своїм змістом, трансгресивну за своєю сутністю і апперційну за своїми ідеями. Констатовано, що одна з актуальних проблем сучасної психології є проблема особистісної ефективності, яку апперціював Г.С. Костюк і вніс свій непересічний вклад у розробку її теоретико-методологічних засад.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дригус М. Т. Концептуальний аналіз проблеми особистісної ефективності у психологічній системі Г.С. Костюка. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. К. Вид-во «Фенікс». 2019. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 26.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л.М. Проколієнко. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
3. Моляко В.О. Основні ракурси дослідження проблеми мислення в сучасній українській психології. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні : актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України)*. Збірник наукових праць. Київ : Видавничий дім «Сам», 2017. С. 102–106.

*Завгородня Олена Василівна,
доктор психологічних наук,
головний науковий співробітник лабораторії психології творчості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

*Наталія Ніколайчук,
Народний художник України, доцент,
Викладач композиції в МЗВО «Київська Академія мистецтв»*

ПІДТРИМКА МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я ЗАСОБАМИ ХУДОЖНІХ ПРАКТИК

Втрата почуття безпеки, інформаційне перенасичення й постійне психологічне напруження формують особливий тип травматичного досвіду, який нерідко є фрагментарним, невербалізованим і важким для інтеграції. За таких умов значної ваги набувають внутрішні ресурси особистості — зокрема, здатність до символізації та інтеграції досвіду. Одним із найбільш природних способів опрацювання глибоких переживань є образотворче мислення — інтуїтивна, асоціативна й метафорична форма репрезентації досвіду, що стає для багатьох не лише засобом вираження, а й каналом внутрішньої трансформації. У таких умовах особливої значущості набувають арттерапевтичні практики. Однією з них є авторський підхід мисткині й арттерапевта Наталії Ніколайчук, що поєднує спонтанне мистецьке самовираження учасників з фаховим супроводом, відкриває можливості для реконструкції їх досвіду, емоційної стабілізації та особистісного зростання. Артпрактика постає як інструмент трансформації і свідчення, як спосіб переозначити реальність і відновити суб'єктність. Попри значну кількість досліджень, образотворче мислення як специфічна форма психологічної обробки травматичного досвіду лишається недостатньо висвітленим у науковому дискурсі. Його зв'язок з екзистенційними феноменами — зокрема переживанням втрати, ізоляції, пошуком сенсу та надії в умовах війни - потребує подальшого теоретичного обґрунтування та емпіричної верифікації.

Мета дослідження — проаналізувати терапевтичний потенціал образотворчого мислення та художньої дії у роботі з травматичним досвідом людини, зокрема через сприйняття мистецьких творів і залучення до їх створення (на прикладі проєктів Наталії Ніколайчук).

В роботі ми спираємося на позитивне трактування ментального здоров'я, що орієнтується не на патологічні прояви, а потенціал особистості до творчості, естетичного переживання й символічного опрацювання досвіду. Такий підхід передбачає зміщення акценту з діагностики на розвиток, що цілком відповідає завданням артпрактик — підтримати травмовану людину в реалізації її експресивного та виконавчого потенціалу.

Ключовим у теоретичному обґрунтуванні артпрактик є поняття образу як засобу свідчення, символічного опрацювання й трансформації досвіду. Унікальну форму такої роботи демонструє авторський проєкт Наталії Ніколайчук «Гравюри на гільзах» [1], який передбачає творення символічних структур значної сугестивної потуги, семантичні зсуви, наративний потенціал. Матеріалом для створення слугують використані гільзи — артефакти війни, що перетворюються на носії візуальних образів. Сам процес створення гравюри стає простором перетворення емоцій, рефлексії й переозначення. Це перетворення виконує символічну функцію: глядач і автор «переписують» травматичний досвід у новій, естетично опосередкованій формі. Процес творення — від вибору мотиву до технічного виконання — сприяє рефлексії, афективному вивільненню та поступовій реконфігурації Я у зв'язку з пережитим. Художня дія поєднує творення візуальних символів з матеріальним слідом травми. Візуальний образ стає засобом оволодіння змістами, що раніше залишались неінтегрованими або витісненими. Сенсорна взаємодія з гільзою активізує тілоцентровану пам'ять, що дає змогу поступово формувати образну структуру пережитого та символізувати її. Композиції Ніколайчук — нерідко розгорнуті на циліндричній поверхні — створюють ілюзію безперервного руху: хвиль, людських потоків, фрагментів облич, фігур, що виникають і зникають у вигинах. Така динаміка образної структури запрошує глядача до співучасті у

внутрішньому процесі перевтілення, де кожен штрих стає актом символічної дії.

Архетипні образи — око як свідок, коло як знак цілісності або нескінченного шляху, птах як символ душі — виникають як прояв внутрішньої роботи психіки. У цьому сенсі графіка на гільзах є не репрезентацією болю, а його виведенням у простір трансформації. Зруйноване стає основою для творення, а мовчання — набуває мови символів.

Споглядання цих образів активізує процес переосмислення і в глядача. Емпатійне приєднання до динаміки зображень на перетвореному носії, здатне ініціювати внутрішню зміну. Через візуальну взаємодію суб'єкт (не лише митець, а й глядач) здійснює перетворення досвіду руйнування на досвід творення. У творчості Ніколайчук мистецтво постає не лише як індивідуальний акт самовираження, а й як «візуальний меморат» — форма збереження колективної пам'яті. Її роботи фіксують і передають суспільний досвід травми, виконуючи функцію когнітивного впорядкування та осмислення. Образи на гільзах з'являються із особистого переживання, проте їхнім головним вектором є створення простору зустрічі — між тими, хто переживає воєнний час й прагне його осмислити.

Особливий інтерес становлять групові арттерапевтичні практики Ніколайчук з військовими із застосуванням техніки монотипії — простої й доступної нефаківцям, проте здатної пробудити емоції та креативність [2]. Зовнішній акт творення поєднується з внутрішнім актом смислотворення. Спільна творча діяльність у групі та фахова підтримка арттерапевта посилюють почуття довіри, єдності, формують простір для комунікації й емоційного обміну.

У зібраних кейсах, в створених учасниками образах простежуються звернення до травматичних змістів, яке відбувається не буквально, а через метафори — зруйнованих об'єктів, дерева, дороги, світла, жіночих фігур. Таке символічне представлення вказує на опосередковану роботу психіки з травматичним досвідом. Часто образи поєднують протилежні полюси —

темряву і світло, крихкість і силу, руйнування і надію, що відображає амбівалентність переживань і водночас прагнення до відновлення. У багатьох роботах простежується персоналізація травматичного досвіду: зображення фігур у взаємодії з порожнечою чи світлом, сцени прощання, дотику або втрати тіла. Ці образи виявляють глибинну потребу бути почутим і побаченим у своєму болю, свідчити про нього через візуальні метафори. Стихійна символізація виступає захисним механізмом психіки, що дозволяє інтегрувати розщеплений досвід.

Образ стає інструментом суб'єктивації: людина повертає собі ідентичність, дієвість, здатність до трансформації. Арттерапія активізує потенціал до естетичного занурення й символізації, дозволяє відновити контакт із глибинними почуттями. Через творчі дії, емоційне відображення та рефлексію, що супроводжуються обговоренням у групі, відкривається шлях до нових сенсів і змін. Арттерапія заохочує до переживання стану «потoku», що сприяє виходу за межі буденного, звільненню від шаблонного мислення, формуванню нових ментальних моделей. Іноді учасники описують досвід «виходу за межі себе», зміну сприйняття часу і простору, що відповідає феномену образного трансу [3], у якому психіка стає більш відкритою до афективної переробки, інтеграції й оновлення внутрішнього досвіду. Аналіз свідчень учасників свідчить про кілька ключових функцій образотворчого мислення в подоланні травматичного досвіду: 1) регуляція афекту – можливість винести сильні емоції в образ, не руйнуючи себе; 2) символізація досвіду – створення опосередкованої форми для пережитого, що полегшує його інтеграцію; 3) повернення суб'єктності – через творення учасники переживають себе не лише як об'єкти травми, а як активні діячі; 4) соціальне свідчення – образи стають засобом комунікації з суспільством, формою передачі істини війни поза вербальними межами.

Таким чином, образотворче мислення в контексті артпрактик, орієнтованих на травму, виступає ядром терапевтичного процесу, де відбувається нове означення себе, досвіду та світу. Травма — це не просто біль,

а розрив оповіді, криза сенсу. А відновлення можливе тоді, коли з'являється мова, в якій цей досвід може бути висловлений, перетворений, включений у життєвий контекст. В арттерапевтичній роботі Наталія Ніколайчук створює не просто мистецький простір, а й простір наративу — де травматичний досвід поступово оформлюється в історію. Учасники мають змогу виразити те, що не завжди вдається сказати словами: тривогу, втрату, провину, надію. Як зазначає сама мисткиня в своїх публічних виступах, важливо не лише «зобразити» біль, а «пережити» його через дію — руками, через фактуру, колір, лінію. Арттерапевтичні ритуали можуть функціонувати не лише як індивідуальна форма психологічної підтримки, але і як спосіб зцілення соціальних зв'язків, порушених війною, як частина посттравматичної реконструкції спільноти: у спільному просторі з'являються нові символи, нові слова для болю, що поділяється, співпереживається з іншими. Таке мистецтво стає простором, де болісний досвід не зникає — але набуває нових сенсів.

Наш аналіз поєднує клінічно чутливу перспективу з культурологічним баченням мистецтва як ресурсу осмислення колективної травми. У процесі створення візуальних метафор активізуються інтуїтивні, асоціативні та емоційні механізми, що дозволяє водночас дистанціюватися від болю та наблизитися до його осмислення. На перший план виходить не «правильне зображення», а прагнення до внутрішньої правди — мистецтво стає засобом порятунку. Художня діяльність у цьому контексті надає безпечну зону для екстерналізації, дистанціювання й символізації досвіду, сприяє створенню особистого й колективного наративу. Учасники вступають у діалог із собою, з іншими, з культурною пам'яттю, виявляючи здатність до сенсотворення навіть у межових обставинах. Образотворче мислення постає як форма художнього осмислення втрати й одночасно — як засіб формування наративу надії. Психологічна й фахова підтримка з боку арттерапевта допомагає учасникам виражати й трансформувати емоції через творчість. Це не лише знижує емоційну напругу, але й активує процеси рефлексії, переосмислення досвіду, дає змогу відчувати себе автором власної історії. Створювані образи мають не

лише терапевтичне, а й меморативне значення, сприяють включенню в спільний процес осмислення подій війни. Це підкреслює важливість образотворчої діяльності як форми культури, що репрезентує, підтримує й зміцнює національну спільноту у кризові періоди.

Залучення до колективної творчості сприяє зниженню відчуття ізоляції, посилює адаптивні механізми, сприяє формуванню внутрішньої стійкості. Через образотворення учасники конструюють наратив, який допомагає впорядкувати пережите, особливо в ситуаціях втрати, невизначеності та екзистенційної тривоги. Образотворча діяльність стає засобом відновлення цілісності «Я». Результати роботи виявляються не лише у покращенні емоційного стану, а й у формуванні нових життєвих орієнтирів, підвищенні почуття гідності, відчуття цінності власного досвіду. Створення образу означає перехід від позиції жертви до позиції творця — суб'єкта переосмислення власної життєвої історії. Це і є ключем до психологічної стабілізації, відновлення та зростання.

Візуальні образи, створені як у художній практиці «Гравюри на гільзах», так і під час групових арттерапевтичних сесій, активують низку глибинних психологічних механізмів. Насамперед ідеться про символізацію травматичного досвіду, яка дозволяє перевести афективно насичений, часто неусвідомлений матеріал у форму, доступну для осмислення. Образ, створений у безпечному середовищі, сприяє екстеріоризації переживань — винесенню їх назовні. Це знижує внутрішнє напруження і відкриває простір для рефлексії. Метафоричність образотворчого мислення дає змогу торкатися болісних тем опосередковано, зберігаючи психологічну дистанцію, що важливо в умовах травми.

Отже, психологічні механізми самовідновлення особистості з художніми здібностями після травматичного досвіду включають тісно пов'язані процеси: екстерналізацію та символізацію (візуальне представлення й переосмислення травматичного досвіду), художню емпатію, навмисне дистанціювання, створення буферного простору між «Я» та травмою, зосередження як засіб

переключення уваги з болісних переживань, подолання безпорадності, відновлення або посилення власної суб'єктності; опрацювання фрагментарних спогадів, художню проєкцію та трансформацію емоцій, впорядкування травматичних вражень, керування сильними емоціями через символічне вираження, задоволення від самого процесу творчості, досягнення стану потоку, рефлексія та вербалізація досвіду через обговорення створеного продукту. Аналіз художніх образів, створених у межах індивідуальних і групових артпрактик, дозволяє виокремити низку психологічних механізмів, які забезпечують відновлення внутрішньої цілісності. Ключовими серед них є: символізація, екстеріоризація, метафоризація, переозначення травматичного сліду, а також механізми свідчення та колективної підтримки.

Подальші дослідження потребують глибшого аналізу цих механізмів, розробки інтерпретативних підходів, чутливих до контексту колективного та особистого досвіду, а також можуть бути спрямовані на вивчення тривалих ефектів артпрактик, адаптацію методів до роботи з іншими групами постраждалих від війни. Водночас важливо зберігати баланс між визнанням унікальності авторських методів та пошуком способів їхнього обережного і науково обґрунтованого поширення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Мистецтво графіки на металі. <https://youtu.be/VX1mKVfTmnc?si=IymqhtPbG7-FOLvE>
2. Опис заходу арттерапії для курсантів, проведеного Наталією Ніколайчук у межах виставки «Сила духу». Офіційний сайт Київського інституту Національної гвардії України. <https://kingu.edu.ua/2024/07/арт-терапія-для-курсантів-київського/>
3. Marks-Tarlow, T. (2017). I Am an Avatar of Myself: Fantasy, Trauma and Self Deception. *American Journal of Play*, 9(2), 169-201.

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

ТВОРЧА РОЗУМОВА ДІЯЛЬНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

На сьогоднішній день життя людини характеризується перенасиченням інформаційного простору, при чому, досить часто інформація носить негативний характер. Навчання в школі також визначається значною інформаційною невизначеністю: швидка зміна даних, перевантаженість інформаційними потоками, неоднозначність джерел, суперечливість відомостей. У таких умовах учні молодшого шкільного віку (приблизно 6–10 років) повинні не лише здобути знання, але й орієнтуватися в потоках інформації, оцінювати її достовірність, приймати рішення в ситуаціях, коли повної впевненості немає.

Дослідження показують, що діти вже в ранньому віці починають розвивати вміння «моніторингу невизначеності» – тобто розуміти, коли вони щось знають чи не знають, і діяти відповідно. Наприклад, у дослідженні дітей віком 4-6 років було показано, що розвиток вміння усвідомити та зрозуміти творчу задачу з елементами невизначеності пов'язаний з розвитком виконавчих функцій, наявних знань, словникового запасу [4].

Також результати сучасних вітчизняних психологічних досліджень показали, що систематизація нової інформації, яка характеризується певним рівнем невизначеності, зумовлена наявними суб'єктивними орієнтирами, настановленнями, суб'єктивними уподобаннями особистості, а основним регулятором структурування інформації і конструювання нового знання є стратегія, тобто йде мова про організацію розумової діяльності в умовах невизначеності саме мисленнєвими стратегіями [1; 2].

Можна сказати, що проблема розвитку творчої розумової діяльності людини в умовах інформаційної невизначеності – це не теоретична, а життєва потреба, яка стає дедалі актуальнішою.

Під творчою розумовою діяльністю можна розуміти такі компоненти: активне мислення, уяву, інтуїцію, рефлексію; пошук нових підходів, ідей, способів рішення завдань; здатність працювати в умовах невизначеності, тобто коли немає однозначного чи попередньо заданого шляху. У вітчизняних наукових працях підкреслюється, що в молодшому шкільному віці активно формується здатність до дивергентного мислення як складової творчості [2].

Також розглядається творча самостійна діяльність як один із засобів формування інтелектуального та творчого потенціалу учнів.

Отож, творчість – це інтелектуальний процес, що включає розумову гнучкість, адаптивність до мінливих умов та забезпечує здатність людини ефективно діяти навіть в складних умовах життя.

Зазначимо, що молодший шкільний вік є періодом значних психолого-пізнавальних змін: збільшується здатність до абстрактного мислення, але воно ще не настільки сформовано, як у старшому віці; з'являється більш виражена самостійність у навчальній діяльності; діти активно засвоюють нову інформацію, формують пізнавальні інтереси, розвивають уяву, здатність до експериментування. Зазначається, що розвиток творчої компетентності в цьому віці залежить від діяльнісного підходу, від активності учня, тобто коли учень не лише сприймає знання, а й самостійно їх перетворює [2].

Отож, можна сказати, що саме цей віковий період є надзвичайно важливим і перспективним для формування творчої розумової діяльності.

Інформаційна невизначеність характеризується тим, що

- інформація, якою оперує людина, є неповною або суперечливою;
- відсутній алгоритм рішення актуальної задачі і потрібно оцінювати, фільтрувати, порівнювати інформаційні джерела;
- потрібно зробити вибір і прийняти рішення, як діяти в тих умовах, що склалися.

Все це створює для дітей свого роду випробування, та можливість для творчого розвитку особистості.

Потрапивши в такі умови, діти стикаються з емоційними хвилюваннями, сумніваються, можуть почуватися розгублено. Але саме через невизначеність стимулюється розвиток метакогнітивних навичок, таких як уміння ставити запитання, шукати потрібну інформацію, оцінювати альтернативи. Наприклад, у дослідженні 100 дітей дошкільного віку ті, хто перебував у більш невизначеному статусі знань, активніше шукали інформацію [5].

Таким чином, ситуація інформаційної невизначеності може бути цінною для розвитку творчого мислення, якщо її правильно організувати.

Для ефективного розвитку творчої розумової діяльності в умовах інформаційної невизначеності доцільно дотримуватися таких умов:

- Проблемне навчання і використання дослідницьких завдань – коли діти отримують завдання без готового алгоритму рішення, повинні досліджувати й експериментувати.
- Організація вибору і відкритих запитань надання учням права обирати спосіб роботи, варіант рішення, стимулювати фантазію.
- Використання інтерактивних технологій – забезпечення доступу до інформаційних ресурсів, тренування навичок відбору інформації.
- Групова діяльність – коли учні обговорюють, порівнюють думки, аналізують свої рішення, що стимулює критичне мислення та саморефлексію.
- Емоційно-насичене, мотивуюче, ігрове середовище – важлива позитивна мотивація, підтримка вчителя, використання ігрових методів та створення ситуацій, в яких молодший школяр відчуває себе дослідником.

Таким чином, завдання дорослого полягає не лише в тому, щоб передавати знання, а й формувати такі ситуації навчання, в яких виникає невизначеність. Такі умови стимулюють до творчого пошуку рішення та до творчого розумового розвитку учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гулько Ю.А. Особливості розумової діяльності дошкільників в ситуаціях інформаційної невизначеності. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2019. Том XII. Вип. 25. С. 84-93.
2. Латиш Н.М. Психологічні аспекти розвитку творчого мислення молодших школярів засобами КАРУС. *Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності: матеріали XXII Всеукраїнської науково-практичної конференції, 24 травня 2022 року / за ред. В. О. Моляко*. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2022. С. 134-141.
3. Моляко В.О., Третьяк, Т.М. Творче мислення особистості за умов екстремальності та інформаційної невизначеності. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія* Том 33 (72) № 2, 2022. С. 30-37. DOI://doi.org/[10.32838/2709-3093/2022.2/06](https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.2/06)
4. Ryan ZJ., Dodd HF., Fitz Gibbon L. Uncertain world: How children's curiosity and intolerance of uncertainty relate to their behaviour and emotion under uncertainty. *Q J Exp Psychol (Hove)*. Apr; 78(4). 2025. P. 842-860. doi: [10.1177/17470218241252651](https://doi.org/10.1177/17470218241252651).
5. Wang JJ, Yang Y, Macias C, Bonawitz E. Children With More Uncertainty in Their Intuitive Theories Seek Domain-Relevant Information. *Psychol Sci*. Jul; 32(7). 2021. P. 1147-1156. doi: [10.1177/0956797621994230](https://doi.org/10.1177/0956797621994230).

*Латиш Олег Михайлович,
здобувач наукового ступеня доктора філософії
кафедри психології, філософії та суспільних наук
Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УСКЛАДНЕНИХ УМОВАХ

Війна є надзвичайним стресовим фактором, який спричиняє в людей появу цілої низки негативних емоцій, серед яких найчастіше зустрічаються почуття тривоги, страх, невпевненість, відчай, тощо, порушується почуття безпеки, може змінюватися соціальне середовище. Незаперечним є той факт, що досвід кризових ситуацій здебільшого негативно впливає на розвиток мислення, уваги, пам'яті та інші когнітивні функції, що в свою чергу може певною мірою блокувати й знижувати рівень функціонування творчого мислення. Лише незначна кількість людей в складних, екстремальних умовах здатна ефективно вирішувати нові задачі.

Формування психологічної готовності до творчої діяльності сприяє здатності генерувати нові ідеї, адаптуватися до складних умов життя, розвиває вміння долати труднощі, шукати альтернативні рішення, проявляти гнучкість в постійно змінюваних умовах.

Тож перед науковцями стоїть завдання розробити механізми та засоби, спрямовані на підтримку, розвиток та відновлення творчих розумових процесів, що можуть зазнавати деструктивних впливів під дією стресових факторів. Розробка ефективних засобів формування психологічної готовності до діяльності в складних умовах життя сприятиме стресостійкості підростаючого покоління у кризовий час, що в свою чергу допоможе покращити результативність навчання, сприятиме адаптації в соціумі, збереженню та відновленню внутрішніх ресурсів при подоланні різного роду негативних факторів. Хоча нині існують дослідження щодо впливу стресу, травми на когнітивні процеси та поведінку людей, проте недостатньо уваги приділено

саме творчим розумовим процесам і саме їхній корекції в умовах війни та в період післявоєнного відновлення.

Здійснено ряд психологічних, психофізіологічних досліджень, спрямованих на вивчення впливу стресових ситуацій різного масштабу на особистісні прояви у людей різного віку [1; 2; 3; 5; 6]. Отримані в ході цих досліджень результати свідчать, що війна, як хронічний стрес, має дихотомічний вплив на перебіг творчих процесів: у певної частини людей підвищується творча активність, тобто відбувається пошук нових рішень, спостерігається посттравматичне зростання, в іншій, переважаючій частині – знижується рівень творчого мислення через виснаження ресурсів і зниження рівня уваги.

У дослідженні О.М. Кокуна проаналізовано та охарактеризовано адаптаційні можливості особистості в умовах війни. Зокрема вченим описано чинники та практичні стратегії зміцнення життєстійкості особистості, основні способи та стратегії підвищення рівня резильєнтності дорослого населення в умовах війни [1].

В дослідженнях Моляко В.О., Білої І.М., Ваганової Н.А., Гулько Ю.А., Латиш Н.М., Третьак Т.М., Шепельової М.В. та інших [3; 4; 5], присвячених вивченню творчого мислення дітей та молоді в ускладнених умовах свідчить, що складні умови життя здебільшого спричиняють негативний вплив на їх пізнавальну діяльність. Авторами зазначається, що подолання таких негативних впливів на творчу діяльність можливе за умов систематичного розв'язування творчих задач з використанням різного роду ускладнень. Виконання таких завдань не просто сприяє розвитку творчого мислення особистості, а також є дієвим засобом формування психологічної готовності до творчої діяльності в складних умовах життя.

Ефективність процесу розв'язання творчих задач пов'язана з мислительними тенденціями, які В.О. Моляко та його учні визначають терміном “стратегія”. Встановлено, що стратегіальна організація мислення забезпечує не тільки оперування наявними у суб'єкта знаннями в процесі

розуміння, співставлення відомої інформації, а й осмислення та засвоєння нової інформації, побудову суб'єктивної системи смислів. Варто зазначити, що розроблена вченим міждисциплінарна парадигма творча конструкторологія дозволяє вивчати свідомість сучасної людини в різноманітних ускладнених умовах. Мова йде не лише про організацію суб'єктом своєї діяльності і побудову конкретних нових предметних та образних конструктів, але також про конструювання нових когнітивних структур та функцій. В дослідженнях неодноразово було доведено ефективність розвитку творчого мислення дітей шляхом впровадження навчально-тренінгової системи КАРУС, що передбачає систематичне розв'язування дітьми різного роду творчих завдань [2; 3; 4; 5].

В дослідженні А. Булатватти [6] показано, що вищий рівень емоційної креативності відповідає зниженню вираженості симптомів травми у студентів, а наявність симптомів травми пов'язана зі зниженням рівня досягнень у студентів. Також було встановлено, що симптоми травми можуть впливати на формування емоційної креативності, яка визначається як система когнітивних здібностей і рис особистості, пов'язаних з оригінальністю і доречністю емоційного досвіду.

Аналіз наукових джерел свідчить, що творчі розумові процеси становлять важливий компонент інтелектуального та особистісного розвитку особистості, оскільки забезпечують здатність до генерування нових ідей, оригінального бачення проблем, пошуку нестандартних рішень та адаптації до швидкозмінного середовища. У сучасних соціокультурних умовах, що характеризуються високим рівнем інформаційного навантаження, частими стресовими впливами та трансформаціями у сфері освіти, постає необхідність у розробці ефективних засобів формування психологічної готовності студентів до творчої діяльності в ускладнених умовах.

Варто зауважити, що всесвітнього визнання отримала навчально-тренінгова система КАРУС, розроблена вітчизняним вченим В.О. Моляко, яка спрямована на діагностику та розвиток творчих проявів особистості різного віку стосовно різних сфер діяльності. В цілій низці досліджень була доведена її

ефективність [3]. Центральним механізмом, який організовує та скеровує весь творчий пошуковий процес, згідно теорії творчості, розробленої В.О.Моляко, є стратегія. Основна сутність стратегії як оригінального психічного утворення полягає, насамперед, «в готовності до творчої діяльності, в наявності у конкретного суб'єкта комплексу умінь і здібностей до здійснення її взагалі, чи певних її видів, зокрема». Вченим виокремлено стратегії творчого мислення: комбінування, аналогізування, реконструювання, універсальна стратегія та спонтанні дії.

Результати проведених досліджень [5] показали, що ефективно розв'язання творчих задач в ускладнених умовах (дефіциту і надлишку інформації) може бути здійснене за умови вироблення творчих стратегій сприймання і розуміння нової інформації (стратегії аналогізування, комбінування, реконструювання). Здатність особистості до творчої діяльності в умовах надзвичайно інтенсивного потоку інформації та під впливом цілого ряду ускладнюючих факторів обумовлює необхідність оволодіння ними такими мисленнєвими прийомами, які б забезпечили подолання різного роду ускладнень та несприятливих впливів, а отже, оволодіння творчими мисленнєвими прийомами.

В ході нашого дослідження нами встановлено, що психологічна готовність до творчої діяльності студентів залежить від розвитку таких властивостей мислення, як швидкість виникнення асоціативних зв'язків та здатність створювати візуальні образи шляхом аналогізування, комбінування та реконструювання. Вміння детально аналізувати вихідні умови задачі і трансформувати їх в шукані вимоги, включення актуальної інформації у наявну систему знань та вмінь забезпечує творче перетворення основних структурних компонентів завдання, розвиток самостійності творчого мислення, що забезпечує ефективно розв'язання творчих задач в ускладнених умовах. Вміння переносити аналогії і різноманітні комбінації у нові задачні ситуації створює не лише передумови розуміння та засвоєння учбового матеріалу, а й додає

впевненості у власних силах, сприяє формуванню психологічної готовності до творчої, професійної діяльності.

Нами встановлено, що в результаті систематичного виконання творчих завдань у студентів спостерігається покращення емоційного стану, зниження тривоги: відбувається активізація уваги, креативності, мислення; поява почуття безпеки та впевненості; підвищення соціальної адаптації в групі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кокун О.М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика: монографія. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2025. 214 с.
URL:https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744751/1/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F_%D0%9A%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BD.pdf
2. Латиш Н. М. Прояви творчого мислення молодших школярів у сучасних умовах життя. Українське суспільство у перспективах розвитку: історичний, соціально-політичний, освітньо-педагогічний аспекти : матеріали VI Всеукраїнської міжгалузевої науково-практичної онлайн-конференції (Київ, 26–31 березня 2025 року). / Упоряд. Л. І. Ткаченко, В. М. Шульга. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2025. С.782-791.
URL: https://iod.gov.ua/content/events/72/vi-vseukrayinska-mizhgaluzeva--naukovo-praktichna-onlayn-konferenciya-ukrayinske-suspilstvo--u-perspektivah-rozvitku--istorichniy--socialno-politichniy--osvitno-pedagogichniy-aspekti_publications.pdf?1749060381.0963
3. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. К. : Освіта України, 2008. 702 с.
4. 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.
URL: <http://psychology-naes-ua.institute/userfiles/files/Moljako.pdf>
5. Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності : монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 201 с.
URL:https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742710/1/%D0%9C%D0%9E%D0%9D%D0%9E%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%A4%D0%86%D0%AF_%D0%9C%D0%BE%D0%BB%D1%8F%D0%BA%D0%BE_2024_.pdf
6. Bulathwatta A, Lakshika R. Role of emotional creativity and achievement motivation on trauma symptoms among university students. Front Psychol. 2023 Nov 13;14:1203226.
URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10682958/>

Моляко Валентин Олексійович,

Дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор,

завідувач лабораторії психології творчості

Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ СТРАТЕГІЧНОГО МИСЛЕННЯ СУБ'ЄКТА В УМОВАХ ПОЛІМОДАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Проблематика наших досліджень в першу чергу пов'язана з вивченням особливостей функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності. Цілком зрозуміло, що ця проблема надзвичайно масштабна й багатопланова; певні, так би мовити, її райони досліджувалися не тільки значним числом фахівців різного наукового профілю, але й так само колективом лабораторії психології творчості [1, 2, 4, 5].

Одразу слід підкреслити, що дана проблема цілком вписується в більш масштабну: **ЛЮДИНА В КРИТИЧНИХ, КРИЗОВИХ, ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ ТА СИТУАЦІЯХ**. Спеціальні дослідження саме в цьому напрямі ми започаткували конкретним циклом, присвяченим вивченню наслідків чорнобильської атомної катастрофи [2].

Щоб було більш зрозуміло, чому ми залучаємо до наших розробок деякі «прикордонні» проблеми, зазначимо, що в своїх задумах ми, в тому числі, поєднуємо вказані напрями з дослідженням саме психологічного інтелектуального (творчого) здоров'я людини в сучасних умовах хронічних різнобарвних інформаційних криз аж до екстремальних умов під час військових дій. Тут ми, зокрема, маємо справу з аналізом формування психологічної готовності до діяльності в екстремальних умовах та особливостей реалізації й трансформації системи такої готовності.

Зупинимось на деяких загальних аспектах проблеми психологічного здоров'я в сучасних умовах. З одного боку питання про психологічне здоров'я як таке досить традиційне й фактично циркулює в науковій та інших сферах. Щоправда якщо ми звернемося до розгляду того, як саме це поняття

інтерпретується, то нерідко будемо пересвідчуватися в тому, що мова переважно йде все ж про психічне здоров'я, про норми та відхилення від норм. Цілком доречно зупинитися на тому, в чому ж тут полягає різниця. Звичайно, певною мірою можна було б погодитися в тому, що «психічне» й «психологічне» можуть не так-то занадто й відрізнятися. Але якщо хоча б не дуже значною мірою ми продовжимо наш аналіз далі, то безперечно дістанемось висновку, що різниця існує: у всякому випадку вона передбачається окремими теоретичними й практичними напрямками, трактуванням і самими науковими підходами. Почнемо з найпростішого: в реальності існують окремо психіатрія та психологія – і це, як добре зрозуміло, не одне й те ж саме. Більше того – між ними існують кордони; щоправда вони часом розмиті, невизначені, умовні, але вони є насправді. Адже психіатрія досліджує психічні захворювання людини, а психологія, якщо вірити їй, вивчає душу людини, або ж, простіше кажучи, психічні прояви «нормальної людини», оскільки до душі або ж ще далеко, або ж її можливо взагалі не варто торкатися наукою – чи не справа це лише релігії? Тобто можна сказати й так: психологія вивчає здорову людину, а психіатрія – хвору, або ж її хворобливі прояви. Але ж тоді може цілком імовірно виникнути питання: якщо психологія стосується здорової людини, то чи правомірно говорити про психологічне здоров'я? Адже ж уже спочатку зрозуміло, якщо людина здорова, якщо нею не займається психіатрія. Звичайна річ, все не так просто, більше того – все зовсім, скажемо ми, не так. Бо ми вважаємо, що про психологічне здоров'я ми можемо говорити у досить широкому розумінні, а про психічне, коли передбачаються хвороби мозку, нервової системи, як про окреме відгалуження від психологічного, певну автономію його. Психологічне здоров'я характеризує кожну людину, воно пов'язане з функціонуванням її психіки в цілому та окремих, скажімо так дещо умовно, її складових: психологічне здоров'я пов'язане з проявами відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення, волі, почуттів та емоцій у межах так званої норми, але з різноманітними особливостями, в різних діапазонах. Дійсно, психологічне здоров'я як таке характеризує саме нормальну людину, але хто це

– нормальна людина, хто й де її коли-небудь бачив, а чи й є вона, й взагалі, чи може бути – можуть не без переконливих підстав запитати нас прихильники Ч. Ломборзо, того ж таки Макса Нордау, навіть І. О. Сікорського, не кажучи вже про легіон прихильників теорій виродження вже в останні сто років. Так, це на свій кшталт, досить древнє питання, але від цього воно зовсім не стає банальним, застарілим, таким, що втратило свою гостру актуальність. Було б дуже наївно намагатися нам тут самотійно спробувати вирішувати це питання – навіть не вирішувати, але й намагатися спрощувати його, занадто претендувати на аксіомний варіант визначень. Тому, як нам здається, потрібно залучити до нашого загального, багато в чому попереднього аналізу, певні міркування робочого характеру.

Уникаючи численних посилань на авторитетні, добре відомі розробки, можна, як це взагалі й прийнято, в робочому порядку вдатись до положення, яке засвідчує, що «нормальною людиною» можна вважати таку, що дотримується загальноприйнятих соціальних правил поведінки й діяльності, досягає в цілому взаєморозуміння принаймні на побутовому й професійному рівнях (у своїй конкретній професійній діяльності), взаєморозуміння з конкретним оточенням, з колегами, не визначається скільки-небудь яскраво вираженими особливостями поведінки, вчинків, спілкування (мови), які можна було б визначити як суттєво відмінні від тих, які визначають «загал інших людей». Звичайна річ, це зовсім не вичерпна характеристика, вона має цілком певні вразливі місця. Досить, для прикладу, уявити собі зовсім не фантастичну картину, коли, скажімо так, «нормальна» (звичайна?) людина потрапила в якесь інше середовище (білий європеець до папуасів, або ж житель центральної Африки до ескімосів, або ж «розумний» в середовище «дурнів», здорова людина в психіатричну клініку...) – що тоді – кого нам вважати в таких випадках нормальними, а кого ні? Адже можна йти шляхом, який схиляється до визначень кількості, статистичним, а можна – за реальними показниками, які ми можемо робити на підставі досягнень нашої науки, прийнятих норм та звичаїв і т. ін. Й в такому випадку у нас буде чимало непорозумінь і розходжень

у визначеннях. Й це цілком зрозуміло, бо середовища мають свою специфіку, різні рівні розвитку, освіти, в наявності суттєві індивідуальні особливості й відмінності навіть у порівняно простих випадках, коли, здавалося б, характеризуються люди з одного середовища, одного віку, однієї професійної спрямованості – усе це цілком загальні місця, на яких немає особливого сенсу зупинятися спеціально (хоча це, не треба забувати, не якесь умовне відволікання від реального життя, а саме повсякденна реальність).

Іншими словами, це питання досить заплутане й не варто заплутувати його ще більше, а, так би мовити, домовитись в робочому порядку, кого ми будемо вважати нормальним і здоровим, а кого навпаки. Знову ж таки, ми приходимо до сентенції, що була висловлена трохи вище: норма – це можливість підтримувати свою поведінку, діяльність, комунікації без скільки-небудь суттєвого порушення існуючих ознак, характеристик, визначень, якими користується загал, або ж певне середовище, окреме коло осіб (норми встановлюються кимось – вони можуть бути пристосовані для більшості, для меншості, для людства й до окремих груп людей, це зрозуміло, хоча й залишає певну кількість запитань по суті – цю проблему звичайно слід розглядати докладніше й в спеціальному ракурсі).

А тому, приступаючи до аналізу питань психологічного здоров'я сучасної людини, ми повинні спочатку зробити низку необхідних, як нам здається, суттєвих, обумовлень, а саме:

- поняття «психологічне здоров'я» розповсюджується на кожну людину (будь-якого віку, статі, незалежно від саме фізичного стану та т. ін.);
- під психологічним здоров'ям ми розуміємо можливості конкретного суб'єкта досягти позитивного наслідку в його трудовій, побутовій, ситуативній діяльності, що не характеризується якимись яскраво вираженими особливостями («звичайна діяльність» в усіх її різновидах);
- людину можна вважати тим більш психологічно здоровою, чим більше вона у змозі досягти позитивних результатів у різних видах діяльності, коли

вони ускладнені різноманітними факторами, тим більш, коли їх можна вважати кризовими, аварійними, катастрофічними.

Тут також потрібно зазначити, що рівень психологічного здоров'я може характеризуватись рівнем адаптації, пристосування суб'єкта до змін в умовах діяльності, виникненням неочікуваних часом досить суттєвих змін, перешкод, бар'єрів, які необхідно подолати для досягнення того чи іншого результату.

Ми вводимо, так само в межах нашого аналізу, поняття психологічного здоров'я, яке характеризує людину наступним чином в залежності від умов, в яких вона виконує ту чи іншу діяльність (при цьому все ж треба вести мову про діяльність, так би мовити, «середньої» складності):

- суб'єкт, що не виконує успішно (вчасно, якісно, приблизно на заданих умовах) свою діяльність в порівняно підвищених комфортних умовах (зручне робоче місце, відсутність зовнішніх перешкод, відсутність стресових подразників та т. ін.) відповідно визначається наявністю низького рівня психологічного здоров'я;

- суб'єкт, що не виконує приблизно таку ж саму роботу при інших рівних умовах з попереднім варіантом, але при наявності незначних перешкод – зниженим психологічним здоров'ям;

- суб'єкт, що працює в звичайних умовах (при наявності незначних перешкод), виконуючи роботу з більшими зусиллями, часовими відставаннями, якісними помилками – визначається психологічним здоров'ям, близьким до «норми»;

- суб'єкт, що виконує свою діяльність при наявності дуже суттєвих перешкод (криза, аварія, катастрофа) – може бути охарактеризований високим рівнем психологічного здоров'я, а якщо ця діяльність виконується з показниками високого рівня – швидше, якісніше, то мова може йти про надвисокий рівень, при хронічних досягненнях високих рівнів – про своєрідні високі здібності, тренуваність, високу адаптивність.

При цьому виражений реєстр робочих визначень, звичайна річ, в дуже розмитих констатаціях передбачає, що в умовах діяльності не

використовуються штучні «стимулятори» – суттєві підказки, зміна режиму роботи та т. ін. В даному випадку нас, в першу чергу, цікавить питання подолання труднощів, прийняття рішень в ускладнених, а часом екстремальних умовах, формування психологічної готовності саме до подолання цих ускладнень. Коротко звернемось до цього аспекту.

Людина взагалі живе в режимах ускладнень, небезпек, різного характеру криз та екстремальних ситуацій. Парадоксально, але вже саме життя містить в собі, скажімо так дещо філософськи, заздалегідь запрограмований і зовсім не радісний для осіб невіруючих в безсмертя, як це не прикро, абсолютний кінець. Недарма відомий польський автор значної кількості «гострих думок» Станіслав Лец висловив одну з них наступним чином: жити – це хворіти, хто живе, той помирає. Але по дорозі до такого анти-хеппіенду людині доводиться переживати дуже багато різноманітних неприємностей, починаючи від батьківських покарань у дитинстві й закінчуючи хворобами, конфліктами в дорослі й останні роки життя. Таким чином можна сказати, що людина живе у світі труднощів і це можна розглядати як своєрідну норму. Але норму лише до того часу, коли людина в змозі ці труднощі долати. В іншому випадку людина намагається при можливості уникати ускладнень, «ховатись» від них, або ж її чекають стреси, хвороби, психічні захворювання, нерідко навіть суїцид.

Усе вище сказане звичайно не є чимось оригінальним, адже ми постійно зіштовхуємось з природними катаклізмами, а ще частіше саме з тими, які створюють самі люди. В природі це землетруси, урагани, пожежі, засухи. Людина ж виявляє свою «майстерність» створювати іноді, так би мовити з нічого, аварії, конфлікти, «глухі кути» для свого чи чийогось життя (величезна кількість нещасних випадків відбувається в звичайних побутових умовах).

Усе це добре відомо. Практично вже створена в різних її модифікаціях наука виживання й існує низка посібників по виживанню на морі, у горах, у лісі, у великому місті, при економічних труднощах тощо. При цьому фактично йдеться не про якісь нові умови (за деякими винятками), адже людина від початку свого існування вчиться виживати, долати спеку й холод, голод,

стихійні лиха, частіше – конфлікти з іншими людьми у інтригах, кримінальних сутичках, зрештою у малих та великих війнах. Саме через це й створено, окрім багатьох різновидів зброї, чимало не дуже гуманних типів боротьби – боксу, самбо, дзюдо, карате та ін. А на закінчення цих банальних (але актуальних!) сентенцій доводиться так само лише нагадати, що кожному з нас потрібно думати про своє особисте виживання, виживання своїх рідних, колег. А для цього, чи не в першу чергу, дійсно необхідна психологія, щоб розуміти, оцінювати, приймати рішення, створювати свій особистий арсенал, своє мистецтво подолання різноманітних ускладнень та труднощів, які ми можемо класифікувати наступним чином:

1. Побіжні труднощі повсякденного характеру: побутові, домашні (ремонт, незначні проблеми з власними приладами, автомобілем та ін.); «вуличні» – орієнтація в транспортних згущеннях, транспортні ускладнення (зупинки, скупченість пасажирів, сварки); побіжні на роботі – надмір робочих завдань, незначні конфлікти зі співробітниками тощо.

2. Раптові труднощі, які можна подолати власними силами: сімейна сварка, незначне захворювання, дефіцит коштів, продуктів; незначна аварія транспорту, конфлікти з іншими людьми в межах примирення; великі навантаження на роботі, фінансові проблеми, загроза звільнення та ін.

3. Ускладнення, подолання яких вимагає сторонньої допомоги: тяжке захворювання, загроза припинення шлюбу, злочин когось з родичів, друзів, гострі конфлікти з сусідами та ін.; важка вулична травма, аварія, сутичка зі злочинцями та ін.; звільнення з роботи, кримінал на роботі, пожежа та ін.; перебування в лікарні, в'язниці, армії, еміграція, переміщення в занадто некомфортне місце (зміна клімату, умов проживання).

4. Екстремальні, катастрофічні ситуації: смерть когось з близьких, зрада, розрив шлюбу, дуже тяжке захворювання; землетрус, пожежа, повінь, вибух та ін.; злочин у стані афекту; депресія зі спробами суїциду; догляд смертельно хворої близької людини, перебування у ролі свідка злочину, аварії та ін.

5. Війна, епідемія смертельної хвороби, голоду.

Щоб певною мірою проілюструвати типовий варіант можливих умов перебування людини в складних, екстремальних, часом катастрофічних умовах, звернемось, узагальнюючи, до наступного прикладу, коли суб'єкт, скажімо, знаходиться в умовах тривалого перебування на кораблі, який здійснює своє переміщення у північних водах саме взимку. Ми беремо приклад не поодинокого плавання, а саме перебування на кораблі, де є екіпаж, можуть бути пасажери, до того ж в умовах можливих військових дій супротивника. Які конкретні умови можуть супроводжувати суб'єкта при цьому:

- постійний холод, хронічне замерзання;
- можливість стати свідком загибелі іншого корабля;
- нестача гарячих продуктів та продуктів взагалі;
- фізична й психічна перевтома – недосипання, виснаження організму;
- нестача питної води, хронічна спрага;
- майже постійне коливання корабля, нашествя холодних хвиль та ін.

Зрозуміло, що в умовах війни може бути значна кількість конкретних більш чи менш масштабних ситуацій, які до того ж визначаються різними часовими вимірами. При цьому, звичайна річ, йдеться не лише про безпосередніх учасників військових дій різного військового профілю – так само екстремальні умови супроводжують цивільне населення, часом ці умови в чомусь ще набагато складніші, ніж для військових. Досить для прикладу привести хоча б умови, в яких перебувало населення Ленінграду під час довготривалої страшної блокади, коли жителі міста не мали можливості не тільки підтримувати своє фізичне існування, але постійно знаходились в умовах надзвичайно вразливих психологічних впливів, що фактично наповнювали повсякдення (варто лише, скажімо, уявити, як люди стають безпосередніми свідками поступового або навіть раптового смертельного захворювання своїх близьких колег, сусідів, коли на вулицях у вражаючій кількості лежали взимку неприбрані тіла вже померлих – одне лише сприймання цих жахливих картин може стати надзвичайно сильним стресом, порушенням психічного стану, постійної прихованої паніки, яка, як ми це свого часу спеціально визначили

аналізуючи психологічні наслідки чорнобильської атомної катастрофи, супроводжує події такого масштабу.

Побіжно висловлюючи ці загальні тези, ми навіть не торкалися таких вимірів як індивідуальні особливості, вікові особливості, професійні якості, рівень розумового розвитку та освіти й т. ін. Щоб конкретизувати наш загальний приклад, наведемо тут, як нам здається, цілком доречно короткий вірш, що має назву «Фрагмент фрески з часу ленінградської блокади»:

І Мікеланджело, і Врубель, ви безсилі,

тут фарби ні до чого, фарби – тлін.

І ця картина від страшного суду

страшніша набагато, бачу я:

маленьку дівчинку від голоду прозору,

їй видиться малий шматочок хліба,

і тягнеться тонка її рука

до хліба, що лише в її уяві...

Шибки в кімнаті шаром льоду вкриті,

А поруч мертві мати й брат лежать [3].

Тут не потрібні аж ніякі коментарі, але ж подібних реальних картин під час війни, стихійних лих безліч і можуть бути, так би мовити, різні жанри їх аналізу, так само як і пошуки психотерапевтичних засобів подолання травм, посттравматичних проявів, а в плані своєрідного упередження потрібно говорити про формування психологічної готовності до подолання, переживання вказаних станів.

Ми схилиємось до того, щоб подібну психологічну готовність розглядати як таку, що передбачає нові, неочікувані, переважно негативні події, випадки та ін. Ми тут не будемо за браком місця розглядати детально саму структуру психологічної готовності, чому присвячено чимало спеціальних досліджень, включаючи розробки лабораторії психології творчості (а раніше лабораторії трудового навчання). Виділимо лише ті, на наш погляд, основні складові цієї структури, які саме й передбачають зіткнення суб'єкта з різновидами

екстремального, ускладненого, аварійного характеру. Згідно з нашою теорією функціонування творчого процесу в структуру готовності до розв'язання нових задач, проблем, зокрема, принципово необхідні стратегії, тактики, прийоми, вміння: долати дефіцит та надмір інформації; обмеження часу виконання завдання; раптові перешкоди, що супроводжують процес діяльності (зміна умов завдання, заборони на використання певних засобів тощо); зовнішній фон умов діяльності (звукові, освітлювальні, механічні супроводи негативного характеру та ін.).

Більш докладно все це описано в цілій низці публікацій, що присвячені системі КАРУС.

Пропонуємо деякі рекомендації щодо формування психологічної готовності до творчої діяльності:

1) формування психологічної готовності до творчої діяльності має бути зорієнтоване на високий професійний рівень діяльності, свого роду еталон, коли умови підготовки максимально наближені до реальних (в даному випадку екстремальних, ускладнених);

2) підготовку слід орієнтувати саме на творчий рівень, на пошуки оригінальних розв'язань, прояви винахідливості, раціоналізаторства, конструктивних ідей та прийомів;

3) необхідно враховувати вікові, індивідуальні, професійні (чи допрофесійні) особливості контингенту;

4) в процесі підготовки слід орієнтуватися, зокрема, на використання різноманітних засобів, починаючи з комп'ютерів і закінчуючи якимось примітивними, підручними, які в практиці нерідко можуть виконувати значну роль (про це можна пересвідчитись при вивченні різних видів діяльності, а також у працях, присвячених особливостям поведінки людини в екстремальних умовах, про що було коротко сказано вище).

Не вдаючись до будь-яких суттєвих висновків, оскільки дана стаття лише започатковує загальну трасу конкретних досліджень, зазначимо, що ними якраз і передбачається дослідження розумових складових діяльності суб'єкта, їх

конкретного прояву у вказаних умовах екстремального характеру, зокрема особливостей розуміння, інтерпретації нової інформації, реалізації умінь долати різноманітні перешкоди, бар'єри в умовах, які вже були проаналізовані нами в окремих попередніх розробках [1, 2, 4, 5].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. К.: Знання, 1989. 48 с.
2. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). К.: Освіта України, 2007. 388 с.
3. Моляко В. Домінанта. Поезії. Київ: Кам'янець-Подільський. ПП Мошинський В. С., 2009. 388 с.
4. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко. К.: Освіта України. 2008. 702 с.
5. Творча діяльність в ускладнених умовах / В. О. Моляко, Т. М. Третяк та ін.; за ред. В. О. Моляко. К.: 2007. 308 с.

*Саракун Лариса Петрівна,
кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін,
Національний університет фізичного виховання і спорту України*

АБСТРАКТНЕ МИСЛЕННЯ В ОСВОЄННІ СТУДЕНТАМИ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ

Одним із ключових компонентів фундаментальної підготовки майбутніх фахівців є когнітивні здібності – практичне і теоретичне, або абстрактне мислення як психічний процес, що дозволяє оперувати узагальненнями, символами, моделями та концепціями. Абстрактне мислення відіграє ключову роль у засвоєнні складних навчальних курсів, особливо у галузях технічного, математичного, філософського та гуманітарного спрямування. Якщо практичне мислення виявляється у конкретній практичній ситуації, то теоретичне мислення має бути вирощене в процесі цілеспрямованого навчання. Психологічна теорія діяльності стверджує, що людина має тільки задатки абстрактного мислення, яке виявиться саме при наявності навчального середовища, спрямованого на формування абстрактного мислення під час навчання, оволодіння теоретичним матеріалом. При пізнанні універсуму процес засвоєння знань передбачає проходження студентом, як суб'єктом пізнання, трьох етапів. Перший етап отримання знання – це живе споглядання дійсності, тобто емпіричне пізнання за допомогою зору, дотику, слуху, нюху, смаку. Так, студент слухаючи лекцію чи виступи колег на практичних, семінарських заняттях, формує певні образи про те, що він сприймає. Завдяки чуттєвому спогляданню студента, образи наповнюються змістом, оскільки живе споглядання завжди пронизане мисленням. Тому, сприймаючи інформацію за допомогою органів чуття у студента одночасно «задіюється» і діяльність мислення. За допомогою таких засобів як порівняння, абстрагування, узагальнення, аналіз, синтез мислення формує знання, яке завжди виступає у формі абстракції. Мислення, оперуючи чуттєвими образами, порівнює їх між

собою, відкидає із образів несуттєві ознаки і залишає лише суттєві, тобто аналізує отримані образи, синтезує їх у певну образну цілісність: у форми відчуття, сприйняття, уявлення. Такі процеси відбуваються на рівні чуттєво-мисленевого відтворення дійсності. Вони завершуються логічною операцією, яку проробляє мислення, як визначення поняття. Отже, чуттєвий досвід, відчуття, сприйняття, уявлення становлять лише джерела, що зв'язують людину із зовнішнім світом, та зміст, який лише згодом стане знанням. Наявність на емпіричному рівні певного абстрактно-мислимого змісту, який не зводиться до фактофіксуючих суджень і який задає програму пізнання, дає інформацію про предмет дослідження, потребує теоретичної діяльності з удосконалення цього змісту.

Знання завжди виступає у формі абстракції. Воно носить всезагальний характер, адже формується за допомогою мислення, закони діяльності якого для всіх людей однакові незалежно від культури, нації чи раси. Граматично мова народів може суттєво відрізнятися одна від одної, але їх логічна структура однакова.

Другий етап отримання знання – це логічне мислення. Воно передбачає формування понять, встановлення логічних зв'язків, моделювання, прогнозування. Такий тип мислення дозволяє бачити загальні закономірності та структурувати знання. Тут головну роль відіграє мислення студента, яке вже оперує не образами про світ, а абстракціями, тобто поняттями, судженнями і умовиводами. Абстрактне мислення – це системне знання, яке проявляється у формі концепції, теорії, науки.

Представники наукового, освітнього, ділового, політичного співтовариств акцентують увагу на певному наборі інтелектуальних умінь, затребуваних у соціальному, професійному й освітньому контекстах і наголошують на необхідності інтелектуального розвитку студентів. Принципово важливе значення має оволодіння не конкретно предметними вміннями розумової діяльності, які, як показали дослідження вчених, погано переносяться на нову

галузь дій, але інтелектуальними вміннями узагальненого характеру, які, будучи освоєні в одному контексті, можуть застосовуватися в іншому.

Дослідження вчених, проведені на базі багатьох різногалузових інститутів, засвідчують, що однаково важливими для всіх дисциплін є вміння побудови індуктивних умовиводів і висновків щодо розв'язку проблемних завдань. Дані розумові вміння є універсальними і широко затребуваними. Уміння мислити передбачає уміння розмірковувати логічно, раціонально, аналізувати й інтерпретувати інформацію, знаходити раціональні й нестандартні розв'язки різних проблемних ситуацій. Уміння «раціонального міркування» (reasoning) стало ключовою академічною компетентністю, необхідною для отримання знань, як у період одержання освіти, так і в наступній професійній діяльності. На основі цього вміння складається освітній результат у вигляді вмінь рефлексивного міркування, обґрунтованого судження й зваженого розв'язку [2].

Третій етап – це практичне застосування знань з метою здійснення будь-якої складової діяльності, творчості. Тут отримані знання застосовуються на практиці та перевіряються, уточнюються, коригуються у процесі практичної діяльності людини. Відмічено, що студенти, які володіють розвиненим абстрактним мисленням, легше засвоюють теоретичні аспекти дисциплін, оперують формулами, поняттями та моделями. Завдяки здатності до абстракції здобувачі освіти можуть оцінювати інформацію, виокремлювати головне, будувати аргументи та проводити логічний аналіз. Абстрактне мислення сприяє інтеграції знань із різних галузей, що особливо важливо при вивченні міждисциплінарних курсів. У процесі розв'язання навчальних задач студенти використовують моделі, гіпотези, теоретичні конструкції – це основа наукового підходу. Проте, не зважаючи на той факт, що людське мислення здійснюється за загальними законами, – мислення різних людей відрізняється та має індивідуальні особливості, наприклад, виділяють такі критерії: за ступенем самостійності, критичності, послідовності, гнучкості, глибини і швидкості тощо.

Останнім часом в епіцентрі уваги психологів та філософів опинилося «критичне мислення». Потреба в такому типі мислення стала необхідністю в умовах інформаційного суспільства для вирішення неординарних практичних завдань, що постійно виникають. Саме тоді, коли постають реальні проблеми та складні завдання, які неможливо вирішити за допомогою штучного інтелекту – стає у нагоді використання критичного мислення. Нині у суспільстві відбувся спалах інтересу до штучного інтелекту, який можна спостерігати у різних сферах життя. З технічного погляду це пов'язано з так званою третьою хвилею розвитку штучного інтелекту, коли вперше технології зробили стрибок від виконання чітко заданого алгоритму до самонавчання та самовдосконалення. Дослідники з обережністю ставляться до ідеалізації штучного інтелекту та зазначають, що варто критично оцінювати наслідки перекладання людських функцій на роботів, адже це може призвести як до психологічних проблем, пов'язаних із вивільненням часу, так і до обмеження приватності, свободи вибору людини. Адже люди звикають до того, що «ШІ все скаже», і перестають самостійно аналізувати, формувати гіпотези, помилятися і вчитися на цьому. Це веде до когнітивної пасивності – мислення спрощується до вибору серед готових опцій. Знижується уява, оскільки творче або концептуальне мислення делегується ШІ (написання текстів, створення ідей тощо). Менше розвивається символічна уява. Падає здатність створювати нові абстрактні структури (наприклад, власні теорії, системи поглядів). Формується фрагментарне сприйняття – кліпове мислення. ШІ надає інформацію у вигляді коротких відповідей, списків, фактів і людина звикає мислити фрагментовано, а не цілісно, адже абстрактне мислення потребує здатності будувати довгі логічні зв'язки. Звичайно, якщо використовувати ШІ як партнера в міркуванні – він розвиває мислення, а якщо як автоматичне джерело відповідей – він може послабити навички абстрагування.

Підсумовуючи варто зазначити, що абстрактне мислення є необхідною умовою ефективного опанування навчальних курсів у вищій школі. Його розвиток дозволяє студентам краще орієнтуватися в теоретичному матеріалі,

критично мислити та застосовувати знання на практиці. Тому викладачам варто свідомо включати у навчальний процес методи, спрямовані на стимулювання абстракції, аналізу та узагальнення. Використовувати штучний інтелект як партнера, а не як джерело бездумних відповідей. Потрібно залучати його до дискусій, моделювання, пошуку гіпотез, а не лише для отримання фактів. Варто формувати критичне мислення через порівняння, аналіз і перевірку інформації яку надає штучний інтелект.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Войтенко Д., Качурова С., Невельська-Гордєєва О. Абстрактне мислення в юридичній освіті в контексті впровадження ТЗНПК. *Вісник Національної академії правових наук України*. Том 26, № 2, 2019. С. 69–85.
2. Інтелектуальний розвиток студентів у вищій школі США. [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/>.
3. Малецька О. Особливості сприймання штучного інтелекту й роботів старшими школярами. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Випуск 2. 2020. С. 37-43.

Андрій Сардак,

аспірант 2 року навчання

ОНП «Педагогічна та вікова психологія»

Житомирського державного університету імені Івана Франка

ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ УКРАЇНЦІВ

Кожна держава має власний неповторний історичний шлях, який визначає ментальні риси та систему цінностей її народу. Етнонаціональна ідентичність формується як динамічний соціальний процес, тісно пов'язаний із колективною історичною пам'яттю. Саме завдяки цим чинникам національна ідентичність набуває глибини й значущості, опираючись на особистісний та суспільний досвід минулого. Українська національна ідентичність, упродовж багатовікової боротьби за суверенність і під впливом складних геополітичних змін, часто зазнавала зовнішнього тиску та втручання. У межах нашого дослідження варто звернутися до позиції Н. Яковенко, яка розглядає історичну пам'ять як фундаментальний елемент національної ідентичності. На її думку, саме спільне уявлення про минуле, подібне для мільйонів індивідів, дозволяє нам відчувати єдність із тріумфами та трагедіями наших предків, з героями, сакральними місцями, культурними надбаннями тощо.

При цьому дослідниця акцентує, що історична пам'ять є змінною категорією, яка залежить від соціального й політичного контексту. Відтак, кожна нова історична епоха неминує трансформувати уявлення про минуле, а разом із тим – національну ідентичність [0].

Формування української національної ідентичності має глибокі історичні корені, які простежуються ще від доби Трипільської культури, через період Гетьманщини, радянське панування і аж до відновлення незалежності. Визначальні етапи української історії, козацька доба, визвольні змагання початку XX століття, репресії радянського режиму та тривала боротьба за

державність стали основою для формування сучасного національного самоусвідомлення [2; 3].

У радянський період значна частина цих тем була табуованою або перекручувалася відповідно до проросійської ідеології. Водночас сучасні дослідники наголошують на особливій ролі військової історії у формуванні національної ідентичності. Спільне уявлення про минуле, яке закріплюється в масовій свідомості через історичні наративи, освіту та національні символи, створює ґрунт для відчуття національної єдності [3].

Національна ідентичність, як і кожна нація, базується на колективному менталітеті, історичній та колективній пам'яті, які дозволяють відрізнити себе від інших народів. Особливої значущості ці аспекти набувають в умовах інформаційної війни та зовнішніх загроз. Актуалізація історичних сюжетів виступає бар'єром проти спроб дезінформації, підриву національного самоусвідомлення та дестабілізації суспільства. Це свідчить про те, що історична пам'ять сьогодні виконує не лише культурну, але й стратегічну функцію в соціально-політичному розвитку України, особливо в умовах російської агресії [4].

Символічним осередком національної самопрезентації постає військова слава, яка широко відображена в українському мистецтві, зокрема в літературі, епічних творах і героїчних поемах, що закріплюють образ героїчного минулого як невід'ємний компонент ідентичності. Міфи становлять невід'ємну частину індивідуальної та колективної ідентичності. У цьому ж контексті українська національна ідентичність постає як вияв національного характеру: комплексу базових психолого-моральних ознак, які послідовно проявляються в поведінці, світогляді та діях представників нації. Саме завдяки цим рисам національна спільнота вирізняється серед інших за своїм способом буття та культурною унікальністю. Національний характер надає індивідуальності поведінці окремих осіб, водночас віддзеркалюючи особистість самої нації. Ці характерні риси, закріплені історичним досвідом і передані через покоління, формують основу національної ідентичності. Він виникає як результат прагнення зберегти власну

сутність упродовж складних історичних випробувань і викликів. Джерела національного характеру у колективній свідомості, соціальній поведінці та реакціях спільноти на історичні, економічні, кліматичні й етнокультурні обставини, що впливали на становлення нації. У цьому сенсі національний організм є цілісним утворенням із власною специфікою та ознаками, які беззаперечно вирізняють його серед інших національних формацій.

У працях українських дослідниць Н. Кузьмінець, О. Стадник та Т. Букіної підкреслюється ключова роль історичної пам'яті у формуванні національної ідентичності. Особливу увагу вони приділяють вивченню національних міфів, постатей героїв та знакових історичних подій як основних компонентів колективної свідомості. У цьому контексті важливим є також аналіз О. Гриценка, який наголошує на необхідності відмови від радянського спадку та проведення декомунізації як одного з головних чинників посилення національної ідентичності сучасної України. Значну роль у конструюванні сучасного національного наративу відіграє осмислення історичної травми. Так, у своїй роботі О. Стасюк акцентує увагу на трагедії Голодомору як на визначному елементі формування колективної пам'яті. Вона розглядає ці події як чинник, що не лише зміцнює національну ідентичність, а й посилює патріотичні настрої в умовах нинішнього воєнного конфлікту [5; 6; 7].

Окреме значення мають культурні артефакти, що безпосередньо відображають сучасні реалії війни та справжні історії героїзму українців у боротьбі за свободу. Події сьогодення та вчинки сучасних героїв здатні активізувати патріотичні почуття, створюючи відчуття єдності між громадянами та воїнами, які захищають державу. Такий емоційний зв'язок значною мірою зміцнює національну ідентичність. Війна також трансформує уявлення про «інших» і «своїх», посилюючи національну самосвідомість через чітке символічне розмежування з противником. Стереотипи та негативні образи ворога, зокрема росії, можуть відігравати роль у консолідації нації, створюючи виразні межі між українською ідентичністю та зовнішнім «іншим».

Мова, якою послуговується людина, є потужним символом її ідентичності. Через мовлення можна легко визначити її національну, культурну чи навіть регіональну належність. Прийняття мови певної спільноти не лише забезпечує комунікацію, а й слугує формою засвоєння колективної ідентичності. Мова формує спосіб мислення: різні мовні системи створюють різні когнітивні моделі світу. Практично це означає, що носії різних мов по-різному сприймають, інтерпретують та переживають реальність. Це особливо помітно у багатокультурних суспільствах, де, наприклад, європейці, араби, українці та африканці не лише говорять різними мовами, а й демонструють різні цінності, ментальні моделі та уявлення про себе й світ. Часто ми не усвідомлюємо наявності цих культурно-мовних фільтрів і робимо судження, спираючись на власні уявлення про «правильне» чи «неправильне», не замислюючись, що ці уявлення глибоко суб'єктивні. Світогляд особистості формується під впливом не лише культури чи мови, а й особистого досвіду, генетики, оточення, критичних роздумів, а також різноманітних культурних впливів, з якими людина стикається протягом життя. Усе це разом створює унікальний образ світу в її свідомості. У сучасному суспільстві національна ідентичність проявляється навіть у професійних і соціальних організаціях. Вона формується на основі колективної історичної пам'яті, яка трансформує минулі події в актуальні цінності, символи та практики. Такі процеси сприяють інтеграції індивіда у національну спільноту, поглиблюючи усвідомлення спільної історичної відповідальності та належності до нації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Готра О. Історична пам'ять як чинник формування ідентичності. *Intermarum: історія, політика, культура*. 2015. Вип. 2. С. 143-155.
2. Козловець М. А. Ідентичність: поняття, структура і типи: *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія «Філософські науки»*, 2011. №57. С. 3-9.

3. Кузьмінець Н., Стадник О., Букіна Т. Вплив історичної пам'яті українців на події сьогодення. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія Історія*. 2023. № 14/56. С. 185–196.

4. Касьянов Г. Наративи націоналістичної пам'яті та політика історії в Україні з 1990-х років.

URL: <https://www.cambridge.org/core/journals/nationalities-papers/article/abs/nationalist-memory-narratives-and-the-politics-of-history-in-ukraine-since-the-1990s/6436C3912CD497A88C3E937192008925> (дата звернення: 01.12.2024).

5. Гриценко О. А. Декомунізація в Україні як державна політика і як соціокультурне явище. Інститут політичних і етнонаціональних досліджень ім. І.Ф. Кураса НАН України; Інститут культурології НАМ України. Київ, 2019. 320 с.

6. Кузьмінець Н., Стадник О., Букіна Т. Вплив історичної пам'яті українців на події сьогодення. *Проблеми гуманітарних наук: збірник наукових праць ДДПУ імені Івана Франка. Серія Історія*. 2023. № 14/56. С. 185–196.

7. Стасюк О. Український Голодомор-геноцид 1932–1933 рр. як новий наратив і колективна травма Європи. *Гілея: науковий вісник*. 2019. № 142(1). С. 78–81.

*Траверсе Тетяна,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної психології,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

СИСТЕМНО-СТРАТЕГІАЛЬНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЛІТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Основною і найбільш загальною особливістю психологічної структури діяльності є її системність. У теорії систем, методології системного підходу йдеться про два рівні функціонування будь-якої системи (системного та компонентного), яка не вичерпується та не зводиться до них. Політична діяльність як система складається із субсистем, які організовані і упорядковані у певний спосіб. Політична діяльність як система в цілому є організацією субсистем, які структуруються на основі компонентів системи. Вони формуються у цілісній системі для забезпечення її функцій (і позначаються функціональними органами). Політичну діяльність як систему можна розглядати ґрунтуючись на методологічних традиціях структурно-рівневого та структурно-морфологічного підходів.

На нашу думку, політична діяльність як суб'єкт – суб'єктна діяльність є метадіяльністю, де метадіяльнісна форма організації активності актора є найширшим контекстом і водночас рівнем у ієрархічній структурі системи діяльності (поряд з рівнями діяльності, субсистемним рівнем, діями, та операціями).

Зміст та структура політичної діяльності як системи містять основні чинники, які зумовлюють загальні та специфічні особливості політичного мислення. Система будь-якої професійної політичної діяльності як конкретного виду складається з таких підсистем як процес діяльності, суб'єкт, продукт, умови протікання (колектив, середовище, місце, час та ін.), реалізації продукту діяльності. Тобто має структуру у вигляді: загальна – психічна – конкретна діяльність (суб'єкт, процес, продукт, колектив). У політичній діяльності (на

відміну від більш «простих» видів діяльності) зв'язок між діями та цілісною діяльністю є не очевидним, багатозначно зумовленим та складно опосередкованим [3].

Дослідники прямо чи опосередковано відзначають творчий характер політичної діяльності (М. Вебер, А. Вілдавські та ін.). Трактуючи її як діяльність у нестандартних ситуаціях, А. Вілдавські зазначає, що фахівець, який бере участь у виробленні політичного рішення, тобто розв'язує політичну задачу, обов'язково мусить мати творчу уяву, вміти здійснювати інтелектуальні операції з проектування рішень та їхніх наслідків, здійснювати «мисленнєві експерименти» [5].

Творчість, уява, талант та інтуїція, які супроводжуються передбачливістю і витримкою, терпінням і настирливістю, рішучістю і обережністю та ін. властивості є характерними для ефективного політика. Політика як діяльність у ситуації невизначеності, нестандартності, відносній прогнозованості інколи важко піддається інтерпретуванню наявними моделями або шаблонами дій. Зазвичай політична діяльність супроводжується дефіцитом часу, нестачею або надлишком інформації, обмеженням у ресурсах [3].

Підкреслюючи творчий характер політичної діяльності дослідники говорять про «артистизм» (Л. Болман, Т. Діл), найвищий рівень розвитку майстерності (М. Оукшот) фахівця, який є чутливим та здатним схоплювати багатоконтекстуальність оцінки суспільно-політичних проблем, що піддаються аналізу та вирішенню. Інші дослідники говорять про «мистецтво» політики [4].

Пропонують розрізняти три види політичної діяльності, які враховують міру творчості у ній: науково-пізнавальну, інтуїтивно-творчу та рутинно-професійну діяльності. На нашу думку доречно говорити про міру творчості в усіх видах політичної діяльності.

Природа політики зумовлює безпрецедентні ресурси творчості. В ідеалі вона може трактуватися як діяльність вищого рівня, коли у процесі пізнання та перетворення соціального світу вдосконалюється й розвивається сам актор як суб'єкт політики. Творча діяльність є закономірним етапом людської діяльності

взагалі, підсумком попереднього розвитку форм цієї діяльності, новою, якісною сходинкою формування особистості. Творча діяльність викликається не стільки здібністю до творчості, яка, як і будь-яка інша здібність розвивається в самій діяльності, але спочатку тими об'єктивними можливостями, які відкриваються людині як результат її попередньої діяльності. В якості нового етапу діяльності творчість є і новим етапом у розвитку особистості [1].

Зокрема, у політичних практиках лобіювання, просування «потрібних» рішень, відчуття «підходящого моменту» при поданні на підпис документів, виступах у парламенті, використання сумнівних тактик у різного роду політичних перегонах політик демонструє фрагменти політичної творчості як процесу, умов та результату.

Конструювання та творення соціального світу засобами політики ми розглядаємо як частковий субвид конструктивної діяльності, хоча й чи не найскладнішої. Це відбито у створенні технологій: з конструювання соціальної реальності; виборчого процесу; еверсивних – соціально-політична діяльність з реалізації політичного перевороту; розробки сценаріїв фреймів ненасильницької боротьби з політичними режимами, тобто використання громадянської ненасильницької стратегії у конфліктах; венаційних – діяльність фахівців у політичній сфері у медіа та кіберпросторі; політичного рейдерства; практиках конструювання соціальних уявлень та ін. [3].

Найбільш вдалим щодо дослідження політичного мислення ми вважаємо тлумачення стратегії як системи суб'єктивно та ситуаційно зумовлених пізнавальних дій, які функціонують протягом усього процесу розв'язання задач та в якому реалізуються домінуючі тенденції розумової діяльності особистості, їхня стійкість, частота реалізації та ін. Цей напрям розробляється вітчизняними дослідниками.

Услід за В. Моляко ми вважаємо, що стратегія розв'язання задачі являє собою більш-менш гнучку систему суб'єктивно та ситуативно-зумовлених дій, в якій домінує тенденція до суб'єктивного віддання переваги одних розумових дій іншим. В. Моляко зазначає, що «поняття стратегії варто використовувати

при аналізі розв'язання нових, творчих задач, коли діяльність спрямована на отримання та перетворення нової інформації ... у поняття стратегія включені психологічні показники, які характеризують людину, яка розв'язує задачу». Стратегія є психологічною характеристикою процесу та особистості водночас та використовується дослідниками для цілісного опису розв'язання політичних задач [2].

Зважаючи на те, що «стратегія пов'язана з ланцюгом суб'єктивно наданих переваг при виборі того чи іншого орієнтира, способу перетворення конкретної мікроструктури та ін., а також розподілом конкретних дій, які сприяють досягненню потрібного результату» вона завжди є «індивідуалізованою, завжди має специфічний особистісний відтінок, ознаку» [2].

Вченими доведено, що на стратегію впливає специфіка задачі. Наприклад стратегія пошуку аналогів у актора може мати кілька типових та ситуаційних модифікацій. Так діяльність політика може характеризуватися тенденцією використовувати максимально близькі аналогії зі специфікою попереднього професійного виду діяльності або ж тенденцією шукати аналогії саме у елементах, функціях, значеннях та смислах події. У процесі розв'язання задачі актор як суб'єкт зазвичай, обмежений у виборі релевантних дій, оскільки політична діяльність зумовлюється чималою кількістю чинників – від абсолютних нездоланих (наприклад, соціокультурне середовище, політичний час, інформаційне поле) до частково ситуативних (наприклад, дискурс формулювання задачі). Це своєю чергою зумовлює систему координат, в якій функціонує актор (особливості, норми, відносні стандарти та ін.).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Біла І. М. Психологія творчого конструювання в дошкільному віці : монографія. К. : Веселка, 2011. 431 с.
2. Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / За заг. ред. В.О. Моляко. К. : «Освіта України», 2008. 702 с.
3. Траверсе Т.М. Системно-стратегіальна концепція політичного мислення. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка*

НАПН України. – К.: Видавництво «Фенікс», 2014. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 19. С. 336-345.

4. The Colour Revolutions in the Former Soviet Republics Successes and Failures / Edited by D. Ó. Beacháin, A. Poles. – N. Y., 2010.
5. *Wildavsky A.* Speaking Truth to Power: The Art and Craft of Policy Analysis / A. Wildavsky. – Boston; Toronto, 1979. – P. 16.

Третяк Тетяна Миколаївна,
*старший науковий співробітник, кандидат психологічних наук,
провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

РОЗВИТОК РОЗУМОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ

Підлітковий вік є дуже вадливим для розвитку творчої мисленнєвої діяльності. Розумовий потенціал, напрацьований в молодшому шкільному віці, зокрема, рівень розвитку мотиваційної сфери та інструментальний апарат, дозволяють підліткам масштабно аналізувати задачні ситуації, у їх взаємозв'язку з іншими актуальними інформаційними системами, розробляти нові аспекти пошуку, формулювати адекватні шукані умови на основі наявних початкових умов.

А отже, кількісні градієнти творчої мисленнєвої діяльності обумовлюють якісні її зміни, зокрема, усвідомлення актуальності напрацювань інструментального її компонента стосовно спектру тих суперечностей, задач, проблем стосовно актуальних для підлітків сфер діяльності.

Для забезпечення ефективної взаємодії підлітків з навколишнім світом у найрізноманітніших сферах його прояву (в навчанні, спілкуванні, позакласній творчій діяльності) є необхідним мисленнєвий інструмент належного рівня досконалості для розв'язування тієї сукупності проблем, ситуацій, задач, що є основою цієї взаємодії.

Тому джерелом кризи підліткового віку слід вважати домінування об'єктивних і суб'єктивних передумов проявів реалізації і розвитку творчої мисленнєвої діяльності і водночас відсутності належних умов для його вдосконалення. Адже розвиток творчої мисленнєвої діяльності за період молодшого шкільного віку підносить свідомість школяра на більш високий рівень; учень помічає суперечності, прагне, певною мірою усвідомлює необхідність розв'язування якомога більшої кількості складних задач, що, в свою чергу, обумовлює більш чи менш усвідомлене прагнення напрацьовувати,

розвивати цей інструментальний апарат для вирішення актуальних задач. При цьому слід мати на увазі, що його використання може бути спрямоване не лише на гармонізацію зовнішнього і внутрішнього світу підлітка, в залежності від різноманітних регуляторів, що виявляються системоутворюючими в його особистості.

Зрозуміло, що загального алгоритму розв'язання проблем не існує. Мисленнєва діяльність людини відображає постійно змінюваний безперервний процес розвитку Всесвіту, об'єктивної реальності. І якщо спробувати взяти похідну від функціонування цієї величної енерго-інформаційної структури, то можна помітити наявність певних алгоритмічних тенденцій. А отже, для стимулювання і розвитку творчого мислення людини можуть бути реалізовані вже відомі закономірності побудови і розвитку природи.

Так, у природі обов'язково щось на щось схоже – тобто має місце аналогія. Ті, хто звик до репродуктивної діяльності, вважають, що того, що ні на що не схоже, не може існувати. Саме тому такі люди і не помічають дуже віддалених аналогів – те, що ні на що не схоже. В даному випадку проявляється дія психічного мутагенезу, відкритого П.В. Симоновим (1970). За його твердженням емоції супроводжують гострі потреби при значному дефіциті інформації. Адже відомо, емоції і мотиви тісно пов'язані між собою. Емоції актуалізуються лише за умови задоволення чи незадоволення мотивів. П.В. Симонов встановив, що інтенсивність емоції є прямо пропорційною інтенсивності потреби і обернено пропорційною різниці інформації, прогностично необхідної для вирішення проблеми і наявної у того, хто розв'язує задачу.

Встановлена залежність має обов'язково враховуватись при розробці методичних засобів стимулювання і розвитку творчої мисленнєвої діяльності особистості. Адже розробці навчальних проблемних ситуацій слід враховувати, що учень зможе помітити заінтегровану суперечність, яка детермінує проблемну ситуацію, лише за умови наявності в цього школяра оптимального

дефіциту відповідної прогностично необхідної інформації. Інакше в нього не заявиться інтерес до вирішення цієї задачної ситуації.

Тому слід вчити школярів не боятися новизни, нової інформації, нових завдань, щоб вони звикали вирішувати нові задачі. У підсумку у них сформується потреба їх розв'язувати, щоб кожен день життя характеризувався оптимальним коефіцієнтом новизни (звичайно, у даному разі мається на увазі суб'єктивна новизна).

Таким чином учні навчаються самостійно помічати суперечності в розглядуваних системах, усвідомлювати проблемні ситуації, формувати умову задачі і конструювати задум її вирішення. Однак, для того, щоб не боятися проблем, треба вміти їх розв'язувати. Тож вони мають оволодіти необхідними знаннями, вміннями, навичками. З цією метою, наприклад, на заняттях творчих технічних об'єднань школярів доцільно наводити приклади з історії техніки, де для побудови задуму реалізується той чи інший прийом.

А отже, необхідною детермінантою виникнення потреби вирішувати якесь завдання є усвідомлення учнем наявної проблемної ситуації. За умови, коли в його розумовому потенціалі є інформація щодо структурно-функціональних взаємозв'язків між компонентами розглядуваної ситуації, він зможе самостійно помітити суперечності і сформулювати умову завдання.

В іншому разі він не зможе самостійно формувати умову, адже в процесі розв'язування задачі слід розрізняти вихідні умови і шукані умови. Якщо вихідні умови є однаковими для всіх, хто вирішує задачу, то шукані умови вибудовуються з урахуванням наявних знань, умінь і навичок, а вони, як відомо, у всіх відрізняються.

Зважаючи на вищезазначене, можна виокремити два типи задач, з якими мають справу школярі в процесі навчально-виховної роботи в школах і закладах позашкільної освіти. До першого типу відносяться задачі, при розв'язування яких учні самостійно виявляють суперечності, формують умови задачі, конструюють задум вирішення і реалізують його на практиці.

До другого типу належать завдання, вирішення яких полягає лише в матеріалізації задуму, розробленого іншими людьми (наприклад, керівником учнівського творчого об'єднання). Зазвичай, вони орієнтовані на реалізацію суперечностей стосовно галузей науки і техніки, недостатньо опанованими школярами.

При цьому не слід вважати, що робота над завданнями другого типу перешкоджає розвитку творчих розумових процесів учнів. У процесі вирішення таких завдань вони отримують нові знання, вміння і навички, що дозволить їм через певний час розв'язувати і завдання першого типу. До того ж, при роботі над будь-яким завданням, в т.ч. і другого типу, неминуче виникають супутні проблемні ситуації, розв'язування яких також сприяє розвитку творчої мисленнєвої діяльності школярів.

Оскільки образ завжди є визначником не лише його властивостей, але і його значення для людини, при вивченні і розвитку творчих розумових процесів підлітків слід враховувати, що кожне відображене у свідомості явище набуває мотиваційного значення. Тому мотиваційна складова має місце не лише в почуттях, а також і в кожній ланці процесу відображення, адже вона містить в собі також і зображувальний компонент.

Це пов'язано з рівнем розвитку в людини чутливості до проблем. Наприклад, як часто ми помічаємо проблеми тих, хто поруч, розуміємо їхні радості і біди, надаємо необхідну допомогу? Щоб увага до інших і допомога були не насиллям над собою, а цілком природним явищем як усмішка – це вже саме по собі дуже нелегке завдання.

Підлітки потребують допомоги, щоб навчитись розуміти свого товариша, однак, насамперед, їм треба зазирнути в самих себе. Розпочати це можна з того, що запропонувати кожному з них аркуш паперу і олівець, щоб вони висловили свої думки про те, що їм подобається, а що – ні. Звичайно, думки будуть найрізноманітнішими, однак, виявиться, що школярі пишуть про те, на що уваги повсякчас уваги не звертають, не помічають за повсякденними справами.

Спочатку у них можуть бути труднощі у висловлюванні своїх думок, адже донині у них не було можливостей для цього. До того ж на уроках багато учнів просто мовчки слухають учителя або учнів, які відповідають, не набувають навичок спілкування, не вчаться самостійно думати. В зв'язку з цим навчання школярів вільному спілкуванню переноситься на позакласну і позашкільну роботу.

Щоб розвивати в підлітків чутливості до проблем, можна реалізувати справи щодо творчого аналізу різноманітних ситуацій з проблемою морального вибору, продумування і вибір оптимального варіанту продовження незакінченої розповіді, основою для розробки яких можуть бути як художні твори, так і події реального життя (в тому числі з життя класу чи творчого об'єднання школярів). Слід розробляти такі справи, при виконанні яких учні навчилися б аналізувати властивості навколишніх об'єктів, знаходити у відомих предметах нові функції, адже саме вміння помічати незвичайне у звичайному і складає основу творчості.

При цьому важливо, щоб використовувані форми організації творчої діяльності підлітків містили елементи гри. Адже відомо, що психологи, в тому числі Д.Б. Ельконін, вважають, що в грі здійснюється виокремлення з цілісної реальної трудової діяльності її орієнтувальної похідної, яка виявляє стратегічний вплив на розвиток психіки дитини.

Згідно сформульованої Д.Б. Ельконіним (1978) концепції гри як провідної діяльності в старшому дошкільному віці її вплив на психічний розвиток дитини здійснюється через роль. Саме в процесі гри дитина досліджує навколишній світ, причинно-наслідкові зв'язки між системами об'єктів, фіксуються людські стосунки, якими вона оволодіває. Однак гра є важливою не лише для дошкільників і молодших школярів. І дорослі нерідко захоплюються грою – діловими і спортивними іграми, грою з дітьми і т. ін.

Едвард де Боно так пише про відомого вченого Джеймса Максвелла: «Він міг в розпалі званого обіду, забувши про навколишніх, зайнятися грою із столовим приладдям, променем світла, відбитим від склянки чи краплі води.

Максвелл знав ціну грі; ще будучи підлітком, він почув лекцію одного художника, який досяг успіху саме завдяки грі. З цього і почалась його наукова кар'єра. Граючись булавками і нитками, Максвелл встановив, як з їх допомогою можна накреслити овал, і в результаті прийшов до пояснення законів відбивання світла» [1, с. 93-94].

Нові об'єкти і форми роботи творчих об'єднань школярів може диктувати саме життя. Слід лише бути уважним, щоб помітити суперечності в навколишньому світі і мати бажання усувати їх, розв'язувати проблемні ситуації, враховуючи особливості цих конфліктних ситуацій. А це і є творчість. Саме та творчість, яка має складати основу діяльності будь-якого творчого об'єднання учнів.

Так, наприклад, може бути реалізована гра-похід щодо розробки екологічної карти своєї місцевості, на якій будуть вказані об'єкти природи, що потребують негайної допомоги: ліси, парки, річки, озера, джерела, садки, гаї, сквери та ін.

Спочатку слід організувати штаб цієї гри-походу – в залежності від масштабу діяльності він може бути обласним, міським, районним, шкільним, який і оголошує умови гри і її мету. Метою цього масового заходу є складання екологічної карти міста, селища, району, селища, села, прилеглої до будинку території (одна вулиця, кілька вулиць), прилеглої території до оздоровчого табору та ін.

Прийняти участь у гри-поході можуть гуртки юних краєзнавців, юних туристів, дитячі і юнацькі об'єднання екологічного спрямування, пришкільні оздоровчі табори.

Гра починається з етапу, який називається «Розвідка». Учасники приступають до розробки карти місцевості. Зрозуміло, що старші учні можуть сформувати карту великого району, в той час, як школярам молодшого шкільного віку буде під силу карта вулиці, двору. На карті мають бути вказані гарячі точки своєї місцевості: ліси, луки, дерева, які потребують захисту, забруднені річки, озера, джерела. Вони позначаються на карті червоним знаком

оклику: «Сигнал тривоги». Обов'язково вказуються всі географічні назви об'єктів, нанесених на карту: назви селищ і районів, річок і озер. У вказаний строк карта та її опис надсилаються до штабу гри.

Коли екологічна карта складена, здійснюється перехід до наступного етапу гри-походу. Штаб гри оголошує завдання – вияснити, що є детермінантою знаків оклику: наприклад, вияснити причину забруднення водойм і повітря. Слід дізнатись, що саме є джерелом забруднення річки чи озера: ферма, підприємство, самі мешканці? Якщо, наприклад, причиною є підприємство, треба вияснити: чи передбачаються якісь заходи з метою очищення річки, чи будуються очисні споруди? Для цього необхідні звернення до адміністрації господарств, підприємств, щоб з'ясувати, ким і як перетворюються на звалища луки і поля, вирубуються дерева, забруднюються повітря і вода.

А отже, ця гра-похід є творчою грою. Адже приймаючи в ній участь, учні проходять через усі етапи творчого процесу. На етапі «Розвідка» здійснюється пошук екологічних суперечностей у навколишньому світі і дослідження спектру доступних можливостей щодо їх усунення. Вивчення детермінант знаків оклику на розробленій карті дозволяє сформулювати умову задачі на основі усвідомлення поміченої проблемної ситуації.

Коли учасники гри-походу вияснять причини існування гарячих точок: вирубування дерев, зникнення певних видів представників рослинного і тваринного світу, забруднення повітря і води, зрозуміло, що вони задумуються над питаннями: як усунути виявлені протиріччя, як врятувати рідкісних рослин і тварин, як очистити озера і річки? Тож учні вивчили особливості виявлених екологічних протиріч і ґрунтуючись на структурно-функціональному аналізі особливостей наявної проблемної ситуації прагнуть сформулювати умову задачі і розробити задум її вирішення.

З цією метою штаб гри-походу оголошує чергове завдання: Давайте подумаємо разом – чим допомогти природі, людству, нам самим? Штаб упевнений, що ви зможете розробити ідеї, проекти, пропозиції.

Для цього реалізується «Штурм мозку». Основні умови проведення «Штурму мозку»:

- слід прагнути запропонувати якомога більше варіантів розв'язання наявної проблеми, не турбуючись щодо міри їх реальності і грамотності (чим фантастичніша ідея, тим краще);
- дозволяється поєднання, розвиток, трансформація ідей, запропонованих іншими учасниками обговорення;
- забороняється будь-яка критика висловлюваних думок;
- оптимальною кількістю учасників «Штурму мозку» - до 10 чол., хоча їх кількість теоретично є необмеженою.

Пропозиції щодо розв'язування проблеми фіксуються за допомогою диктофону або письмово, здійснюється їх аналіз і обираються найоптимальніші варіанти. Добре, якщо в мозковому штурмі приймають участь досвідчені експерти, знавці стосовно розглядуваної сфери діяльності, стосовно близьких сфер, а також всі, хто любить розмірковувати над розробкою нестандартних ідей.

Приймаються найнеймовірніші пропозиції, найфантастичніші ідеї і проекти – вербально обґрунтовані, подані в кресленнях чи рисунках. Вони можуть бути конкретними – як врятувати саме вашу річку, саме ваш луг, ліс, сад, як очистити повітря саме над вашим містом; що зробити, щоб ваша вулиця, ваш двір були найчистішими, охайними, зручними, красивими.

Для розробки шуканого задуму може бути використаний й інший метод – «Нарада піратів».

Уявіть, що піратський корабель потрапив у аварію, команда опиняється на невідомому березі в проблемній ситуації. Капітан вирішує провести нараду команди, щоб знайти ефективний розв'язок задачі за умов інформаційної недостатності і часових обмежень.

Нарада піратів відбувається в строгій почерговості. При цьому кожен член команди має виступити. Адже не обов'язково пропонувати щось суттєве і ефективне щодо розглядуваної задачної ситуації, можна дотепно оцінити ситуацію, висловити пропозицію гумористичного характеру і т. ін. строго по

черзі висловлюються: юнга, матроси, боцман, офіцери, капітан. Лише капітану дозволяється ставити запитання і стимулювати ідеї. При обговоренні заборонена критика висловлювань. Якщо обговорення проблеми проходить мляво, капітан може в якості стимулу реалізувати додаткове запитання чи жарт.

Коли керівником оголошена тема обговорення і почерговість виступів, учасники згідно своєї черги висловлюють пропозиції. Після генерування групою певної кількості ідей керівник може запропонувати нове запитання з метою розвитку якоїсь із раніше висловлених ідей. На даному етапі вирішення задачі будь-яка критика є забороненою.

Наступний етап розв'язування задачі передбачає генерування критичних суджень щодо відібраних керівником ідей. Може бути реалізована критика і в формі жарту при забороні захищати пропозиції. Керівник підводить підсумки критичного обговорення.

Третій етап присвячений захисту і розвитку обговорюваної пропозиції, висловлювання, спрямовані на критику, є забороненими.

Розроблені дітьми проекти (якщо вони самі не зможуть їх реалізувати) можуть бути запропоновані співробітникам відповідних конструкторських груп, науково-дослідних інститутів, також можна звернутись до науково-технічних товариств, центрів творчості дітей та юнацтва, місцевих рад народних депутатів та ін.

Доцільною є співпраця штабу гри-походу з редакцією обласної чи районної газети, щоб була можливість висвітлення завдань штабу та інформації учасників походу, оскільки повідомлення школярів стосуватимуться суттєвих даних щодо гарячих точок своєї місцевості.

Таким же чином може бути організоване функціонування дитячих і юнацьких об'єднань стосовно найрізноманітніших напрямків їх роботи. Це може стосуватись інформації щодо знаходження і збереження історичних і культурних пам'яток, національних традицій, фольклору і ремесел. Зібрані школярами казки, легенди, перекази, прислів'я, пісні, рецепти місцевої кухні, розповіді про історію походження назв міст і сіл, річок, озер, гір, вулиць

дозволить їм дізнатись нову інформацію про історію рідного краю, відновити і зберегти все те, що є основою екології духовності.

Джерелом нових ідей можуть бути не лише легенди і казки, а також і твори фантастики, оскільки легенди і казки транслюють потужний потенціал минулих поколінь, а фантастична література – ті мисленнєві конструкції, які поки що не знайшли свого втілення в реальності.

Засобом знаходження нового може бути реконструювання можливого ходу думки древнього чи сучасного мислителя – винахідника наукової, технічної, соціальної чи іншої концепції, побудова ідей за аналогією. Щоб продукувати такого роду аналогії, слід отримувати багато прогностично необхідної інформації: багато читати, відвідувати виставки, музеї і т. ін., здійснювати адекватний структурно-функціональний аналіз отриманих знань.

Варто також проводити конкурси на самостійну розробку різноманітних проблемних завдань у різних сферах діяльності. В майбутньому такі завдання можна буде реалізувати при плануванні плану роботи творчого учнівського об'єднання. Ігри і конкурси такого роду спонукають школярів замислитись над тим, як поведуться люди в різних ситуаціях, навчають бути уважними при взаємодії з навколишнім світом, зосереджують увагу учнів на проблемах стосовно тематики діяльності творчого об'єднання школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. де Боно Е. Lateral Thinking: Creativity Step by Step. – New York : Harper & Row, 1970. 224 с.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К., 1989.
3. Моляко В.О., Третяк Т. М., Латиш Н.М. Дослідження ролі суб'єктивних орієнтирів у процесі творчого мислення учнів за умов інформаційної невизначеності. *Журнал соціальної та практичної психології*, 2024. 3(6). <https://doi.org/10.32782/psy-2024-3-6>
4. Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / за заг. ред. В.О. Моляко. К.: Освіта України, 2008. 702 с.
5. Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта: монографія / В.О. Моляко, Ю.А. Гулько, Н.А. Ваганова та ін.; за заг. ред. В.О. Моляко. Київ, 2021. 165 с.

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

КОГНІТИВНІ НАСЛІДКИ ХРОНІЧНОГО СТРЕСУ: ОГЛЯД СПЕЦІАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Переживання тривалого або інтенсивного стресу є одним із ключових чинників, що впливають на когнітивне функціонування людини. Пролонгований стрес може мати суттєвий негативний вплив на пам'ять, увагу, мислення, здатність до навчання та емоційно-когнітивну інтеграцію. До основних порушень, які найчастіше виникають унаслідок хронічного стресу, належать:

- порушення пам'яті (зниження короткочасної та довготривалої пам'яті, проблеми з відтворенням інформації);
- зниження концентрації уваги (труднощі із зосередженням, легка відволікання, зниження стійкості уваги);
- погіршення мислення (уповільнення когнітивних процесів, проблеми з прийняттям рішень, плануванням і організацією діяльності);
- порушення емоційно-когнітивної взаємодії (підвищена тривожність і депресивність, негативне мислення, викривлення інтерпретації подій);
- зниження здатності до навчання (утруднене засвоєння нової інформації, складність адаптації до змін середовища).

З метою глибшого розуміння цих явищ упродовж останніх десятиліть було проведено низку спеціальних досліджень, які дозволили виявити як психологічні, так і нейробіологічні механізми впливу стресу на когнітивні функції.

Одним із вагомих комплексних досліджень у цій сфері є робота Б. Г. Оостергольт та співавторів [4], спрямована на вивчення когнітивного функціонування осіб, які перебували у стані хронічного стресу. Метою

дослідження було з'ясувати, чи мають суб'єктивні скарги на погіршення пам'яті, уваги та мислення об'єктивне нейропсихологічне підтвердження.

До вибірки увійшли дві групи респондентів – особи з вираженими проявами хронічного стресу (виснаження, перевтома, зниження працездатності) та контрольна група здорових учасників. Для оцінки когнітивних процесів застосовано низку нейропсихологічних методик, що вимірювали робочу, епізодичну та семантичну пам'ять, концентрацію й стійкість уваги, а також швидкість обробки інформації. Додатково використовувалися опитувальники рівня стресу, тривожності та депресивної симптоматики.

Результати засвідчили, що учасники з хронічним стресом демонстрували суттєво нижчі показники у завданнях на когнітивну швидкість, концентрацію уваги та робочу пам'ять порівняно з контрольною групою. Вони також частіше повідомляли про труднощі із запам'ятовуванням і сповільнене мислення у повсякденному житті. Автори зробили висновок, що, хоча виявлені когнітивні дефіцити не досягають рівня клінічних порушень, вони мають істотне прикладне значення, зокрема у сфері професійного функціонування та соціальної адаптації. Таким чином, результати підтверджують реальне нейропсихологічне підґрунтя суб'єктивних скарг осіб, які перебувають у стані тривалого стресу [4].

Подальше узагальнення наукових даних здійснили С. Ж. Люпієн та співавтори [2], які проаналізували вплив стресу на когнітивні функції протягом життєвого циклу людини. Основну увагу автори приділили ролі глюкокортикоїдів, гормонів стресу, що мають як адаптивний, так і руйнівний вплив залежно від тривалості дії.

Аналіз емпіричних даних показав, що гострий стрес у короткостроковій перспективі може активізувати увагу й пам'ять, мобілізуючи ресурси організму. Проте хронічний стрес спричиняє тривалі структурні та функціональні зміни в мозку, особливо в гіпокампі та префронтальній корі – ділянках, пов'язаних із навчанням, пам'яттю й виконавчими функціями.

Тривале підвищення рівня глюкокортикоїдів знижує нейрогенез у гіпокампі, що призводить до погіршення просторової та декларативної пам'яті, зменшує когнітивну гнучкість і ускладнює процеси прийняття рішень. Ці ефекти проявляються по-різному на різних етапах життя: у дітей – у зниженні здатності до навчання, у дорослих – у труднощах концентрації, у літніх людей – у прискоренні когнітивного старіння та підвищенні ризику деменції. Висновки С. Ж. Люпієн та співавторів підтверджують, що своєчасне використання стратегій подолання стресу може істотно зменшити його негативний вплив на когнітивне здоров'я [2].

Важливий внесок у пояснення біологічних механізмів цього процесу зробили Б. С. Мак'юен та Дж. Г. Моррісон [3], які розглянули вплив стресу на мозок у контексті поняття алоstaticного навантаження. Цей термін описує сукупний ефект хронічного стресу на організм, що виникає через тривале підвищення активності осі гіпоталамус–гіпофіз–наднирники та постійний викид глюкокортикоїдів.

Автори докладно описали структурні й функціональні зміни у трьох ключових ділянках мозку: гіпокампі, префронтальній корі та мигдалеподібному тілі. Зокрема, у гіпокампі спостерігається атрофія дендритів, що знижує ефективність навчання та пам'яті; у префронтальній корі – погіршення когнітивної гнучкості та здатності приймати раціональні рішення; у мигдалеподібному тілі – посилення емоційної реактивності та тривожності. Водночас автори підкреслюють, що ці зміни можуть бути частково зворотними: зниження рівня стресу, фізична активність, соціальна підтримка чи медитативні практики сприяють відновленню нейропластичності мозку.

Таким чином, Б. С. Мак'юен та Дж. Г. Моррісон [3] доводять, що хронічний стрес порушує когнітивні функції через зміни нейронних зв'язків і зниження пластичності мозку, але своєчасні інтервенції здатні пом'якшити або навіть частково усунути ці наслідки.

Дещо інший, але не менш важливий аспект впливу стресу розкрито у дослідженні Д. Схоофс зі співавторами [5], яке зосереджувалося на

короткочасному (гострому) стресі та його впливі на виконавчі функції. Учасників експерименту піддавали стандартній процедурі Trier Social Stress Test (TSST), що викликає сильну психофізіологічну реакцію через поєднання публічного виступу та вирішення математичних завдань у соціально значущому контексті.

Після проходження TSST учасники виконували тести на робочу пам'ять (модифіковані завдання типу *n-back*). Результати показали, що гострий стрес суттєво погіршував продуктивність саме у складних когнітивних завданнях, що вимагали високого рівня контролю, тоді як прості завдання залишалися неушкодженими. Це свідчить про вибірковий характер впливу стресу – найбільше страждають ті процеси, які потребують активної участі префронтальної кори.

Отримані дані узгоджуються з нейробіологічними моделями, згідно з якими підвищення рівня кортизолу та активація симпато-адrenalової системи знижують активність префронтальної кори, унаслідок чого погіршується когнітивний контроль, концентрація та раціональне прийняття рішень. Таким чином, навіть короткочасний інтенсивний стрес може тимчасово знижувати ефективність робочої пам'яті та виконавчих функцій [5].

Отже, сучасні дослідження підтверджують, що хронічний стрес має системний негативний вплив на когнітивні функції через порушення нейропластичності та структурні зміни в гіпокампі й префронтальній корі [2-5]. Огляд М. Джіротті, С. Е. Булін, Ф. Р. Каррено [1] показує, що найбільше страждають когнітивна гнучкість, інгібаторний контроль та робоча пам'ять, що критично пов'язані з виконавчим функціонуванням. Ці порушення зумовлені тривалим підвищенням рівня глюкокортикоїдів, які призводять до ослаблення нейропластичності, зменшення щільності синапсів і зниження когнітивного контролю. Водночас автори відзначають потенціал відновлення через застосування когнітивно-поведінкових, майндфулнес- і нейропластичних інтервенцій, які здатні пом'якшити наслідки хронічного стресу для когнітивного функціонування.

Висновки. Аналіз сучасних досліджень дає підстави стверджувати, що стрес – це один із найважливіших факторів, який визначає когнітивне функціонування особистості. Його вплив має подвійну природу: короткочасний стрес може бути адаптивним, мобілізуючи увагу та пам'ять, тоді як тривалий або повторюваний стрес призводить до стійких когнітивних порушень.

Хронічне підвищення рівня глюкокортикоїдів спричиняє зміни у структурах мозку, відповідальних за навчання, увагу, пам'ять і виконавчі функції. Це супроводжується зниженням нейропластичності, когнітивної гнучкості та здатності до ефективного прийняття рішень. Водночас, проаналізовані дослідження свідчать, що ці зміни не є незворотними – своєчасне впровадження стратегій подолання стресу, розвиток стресостійкості та підтримка емоційного благополуччя здатні відновити когнітивні ресурси та забезпечити стійкість психічного функціонування.

Таким чином, системний підхід до вивчення впливу стресу на когнітивні процеси – від психологічних проявів до нейробіологічних механізмів – відкриває нові можливості для профілактики та корекції когнітивних порушень, пов'язаних із хронічним стресом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Girotti M., Bulin S.E., Carreno F.R. Effects of chronic stress on cognitive function – From neurobiology to intervention. *Neurobiology of Stress*. 2024. Vol. 33. P. 100670. DOI: 10.1016/j.ynstr.2024.100670.
2. Lupien S.J., McEwen B.S., Gunnar M.R., Heim C. Effects of stress throughout the lifespan on the brain, behaviour and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*. 2009. Vol. 10, № 6. P. 434–445. DOI: 10.1038/nrn2639.
3. McEwen B.S., Morrison J.H. The Brain on Stress: Vulnerability and Plasticity of the Prefrontal Cortex over the Life Course. *Neuron*. 2013. Vol. 79, № 1. P. 16–29. DOI: 10.1016/j.neuron.2013.06.028
4. Oosterholt B.G., Maes J.H., Van der Linden D., Verbraak M.J., Kompier M.A. Cognitive performance in both clinical and non-clinical burnout. *Stress*. 2014. Vol. 17, № 5. P. 400–409. DOI: 10.3109/10253890.2014.949668.
5. Schoofs D., Preuß D., Wolf O.T. Psychosocial stress induces working memory impairments in an n-back paradigm. *Psychoneuroendocrinology*. 2008. Vol. 33, № 5. P. 643–653. DOI: 10.1016/j.psyneuen.2008.02.004.

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