

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



**Матеріали лонгітюдної  
науково-практичної сесії,  
присвяченої 120-річчю з дня народження  
Г.С. Костюка**

Київ – 2019

**Матеріали лонгitudної науково-практичної сесії, присвяченої 120-річчю з дня народження Г.С. Костюка (січень – грудень 2019 року, м. Київ). – К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2019. – 101 с.**

В збірнику представлені матеріали лонгitudної науково-практичної сесії, присвяченої 120-річчю з дня народження Г.С. Костюка, яка проводилася лабораторією психології творчості протягом 2019 року.

*Затверджено на засіданні лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.*

*(протокол № 21 від 28.11.2019 р.)*

## ЗМІСТ

<b>Моляко В. О.</b> МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	5
<b>Ваганова Н. А.</b> ПЕРЦЕПТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ СУБ'ЄКТА	11
<b>Гудінова І. Л.</b> СМИСЛ ЖИТТЯ ЯК КРИТЕРІЙ ОЦІНКИ ЗДАТНОСТІ ДО САМОПРЕКТУВАННЯ	17
<b>Гудінова І. Л.</b> КОНСПЕКТНА СИСТЕМАТИЗАЦІЯ СМISЛУ НАВЧАЛЬНОГО ТЕКСТУ ЯК КОМПОНЕНТ ЗАСВОЄННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ	22
<b>Гулько Ю. А.</b> ЕДИНСТВО МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ТЕНДЕНЦИИ АНАЛОГИЗИРОВАНИЯ И КОНТРАСТНОГО РЕКОНСТРУИРОВАНИЯ В ДИНАМИКЕ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ	28
<b>Депутат В. В.</b> ДО ВИВЧЕННЯ МЕТОДІВ ТЕОРЕТИЧНОГО МИСЛЕННЯ	30
<b>Дригус М. Т.</b> ДО ПРОБЛЕМИ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ Г.С. КОСТЮКА	34
<b>Завгородня О. В.</b> ІНТЕГРАТИВНЕ МЕТАТЕОРЕТИЗУВАННЯ У ПСИХОЛОГІЇ: АКТУАЛЬНІСТЬ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	36
<b>Кияшко М. О., Подшивайлова Л. І., Шепельова М. В.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ХУДОЖНІХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ У СПРИЙМАННІ ТВОРІВ ЖИВОПISУ	41
<b>Костюченко О. В.</b> ТВОРЧІ АСПЕКТИ СТРАТЕГІЧНОГО ПЛАНУВАННЯ ПРОЕКТ-МЕНЕДЖЕРА	47
<b>Латиш Н. М.</b> ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	52
<b>Мазяр О. В.</b> ПСИХІЧНИЙ КОНТРАПУНКТ ЯК ПСИХОЛОГІЧНЕ ПОНЯТТЯ	57

---

<b>Маслянікова І. В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ІЗ ДОРΟΣЛИМИ СТУДЕНТАМИ	60
<b>Мітлош А. В.</b> ОКРЕМІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОЇ ОБДАРОВАНОСТІ	63
<b>Міщиха Л. П.</b> ТВОРЧИЙ АКТ ЯК ВИЯВ ОСОБИСТІСНОЇ СВОБОДИ В ПЕРСОНАЛІСТИЧНІЙ ФІЛОСОФІЇ М. БЕРДЯЄВА	67
<b>Мойсеєнко Л. А., Шегда Л. М.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ	71
<b>Москаленко В. В.</b> ТРУДНОЩІ У ПІЗНАННІ ПСИХІКИ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ	76
<b>Солодчук С. Є.</b> ВПЛИВ ІДЕЙ Г. С. КОСТЮКА НА РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ	80
<b>Сторож О. В.</b> ВІКОВІ ПЕРІОДИ ТВОРЧОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	83
<b>Третяк Т. М.</b> СТРАТЕГІЇ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	88
<b>Шатирко Л. О., Гурова О. В.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ НЕІНСТИТУЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ Г. С. КОСТЮКА ПРО ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ	95
<b>Яворська-Ветрова І. В.</b> СТАВЛЕННЯ УЧНІВ ДО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ СТАВЛЕНЬ СУБ'ЄКТА ДІЯЛЬНОСТІ: ПОГЛЯДИ Г. С. КОСТЮКА	98

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

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

В нинішньому досить насиченому потоці розробок когнітивної сфери різного рівня й конкретного спрямування нам видається обґрунтованим звернути спеціальну увагу на цілісне функціонування психіки у вимірах саме розумової діяльності, яка вбирає в себе, так би мовити, процеси мислення, перцепції в першу чергу (звичайна річ, ані пам'ять, ані увага, а тим більш емоційно-почуттєві та вольові, мовні складові не залишаються осторонь, але ми, як це прийнято, більшою мірою залишаємо їх дещо осторонь для звичайної зручності аналізу). Так само зазначимо, що ми, звертаючись до поняття розумової діяльності, певною мірою маємо на увазі її синонімічність з когнітивною, їх принципову однозначність, не в останню чергу вживаючи переважно це поняття, яке, з нашої точки зору, в більшій мірі визначає традиційно прийняті у класичній вітчизняній психології (і не тільки психології) «розшифровки» саме цих функцій психіки, які пов'язані з розв'язанням задач, проблем, прийняттям рішень [див., зокрема, 1; 4].

Зазначимо також, що в наших розробках ми звертаємось до конструктивної (і меншою мірою – деструктивної) розумової діяльності, що безперечно відображає процеси конструювання образів-понять, структур та функцій у будь-яких процесах мислення [6].

Щоб побудувати певною мірою цілісну картину досліджень проблем розумової діяльності протягом останніх десятиліть ХХ та на початку ХХІ століть, звернемося до короткого розгляду тематичних акцентів у роботах самого Г. С. Костюка та відомих фахівців, які здійснювали оглядові розробки в більш пізні роки.

У своїй фундаментальній статті, присвяченій проблемі мислення Г. С. Костюк виділяв такі основні моменти:

- розбіжності у визначенні мислення (вітчизняні і зарубіжні школи);
- мислення відображає дійсність (а не «конструює» її), це процес відображення;
- фізіологічні основи мислення (І. П. Павлов, друга сигнальна система, нейропсихологія А. Р. Лурія та ін.);
- значення попереднього досвіду (пам'ять);
- розуміння – його процес – опосередкований аналітико-синтетичний процес (А. М. Соколов, Г. С. Костюк, А. О. Смирнов та ін.), розуміння текстів, мови, іноземних текстів (А. М. Соколов, І. В. Карпов та ін.), співвідношення слова, образу і дії в процесі розуміння;
- утворення понять – думка (Л. С. Виготський, Д. М. Узнадзе, Н. О. Менчинська), роль порівняння в утворенні понять;
- абстрагування й узагальнення;
- практичні дії як першоджерело розумових дій (П. Л. Гальперін та ін.), засвоєння понять;
- мислення як розв'язування задач, проблем – процес усвідомлення, зосередження, знаходження шляху, принципу розв'язання (О. М. Леонт'єв, Н. О. Менчинська, Л. І. Анциферова), згорнені умовиводи, міркування, мисленнєві операції, хід думки, цілеспрямовані спроби;
- окремі види мислення, понятійне наукове мислення, образне мислення, художнє мислення (П. М. Якобсон, С. М. Василейський, Б. М. Теплов);
- зачатки мислення у тварин (собак, мавп та ін.);
- зв'язок між мисленням та мовленням (узагальнення – феномен мислення);
- роль внутрішнього мовлення у процесах мислення;
- проблема індивідуального розвитку мислення у дитини (Л. С. Виготський, О. М. Леонт'єв, Г. С. Костюк, С. Л. Рубінштейн,

---

Н. О. Менчинська та ін.) – спеціально розвиток мислення у дошкільників – мовлення, розуміння, розвиток розуміння у школярів;

– Г. С. Костюк, зокрема, прямо робить наголос на проблемі ВИХОВАННЯ мислення [див. С. 137-225].

Про науковий діапазон цієї статті свідчить і те, що в ній подано 671 позицію у списку літератури.

Звернемось до наступного «зрізу» магістралі психологічних досліджень мислення, які були зокрема зафіксовані в одній з робіт відомого фахівця в цьому напрямку В. Н. Пушкіна, яка опублікована десь через двадцять з чимось років після фокусуєчої праці Г. С. Костюка. Подамо лише короткі анотації в даному дослідженні.

Так, В. Н. Пушкін з самого початку звертає увагу на наукові заслуги І. М. Сеченова і І. П. Павлова, які зробили великий внесок у дослідження фізіологічних передумов функціонування психічних механізмів людської діяльності, в тому числі, звичайна річ, і в розумових процесах. Як бачимо даний автор, так само як і Г. С. Костюк, не виводить принципів досягнення того ж таки І. П. Павлова за межі психологічної науки, як це, до речі намагались (і продовжують певною мірою), намагались зробити деякі радикальні представники нашої науки.

Показуючи роль мислення як основи регуляції поведінки в проблемних ситуаціях, В. Н. Пушкін підкреслює саме багатоконпонентність, багаторівневість, надзвичайно складну структуру мисленнєвих процесів, що з усією очевидністю значно ускладнює як теоретичне, так само й експериментальне дослідження корінних проблем психології мислення: а через це ще й до останнього часу дослідники дискутують між собою про саму суть мислення, що повинно вивчатися психологією мислення як **СПЕЦІАЛЬНИМ ВІДГАЛУДЖЕННЯМ** психологічної науки [9, с. 10] (підкреслено нами – В. М.). Тобто

В. Н. Пушкін знову ж таки повторює тезу Г. С. Костюка про варіації у визначенні мислення, його структури та ін., про що ми сказали вище.

Окремо в цій праці йдеться про інтелектуальну творчість, зокрема про розробку проблеми евристики, до своєрідного оновлення якої (скажімо, після праць П. К. Енгельмейера та ін.) вдалися деякі дослідники в 60-70 роки.

Так само як і Г. С. Костюк та його учні, в наступному періоді дослідження проблем мислення спеціальна увага зверталась зокрема на питання смислу, сенсу, змісту, проблеми розвитку мислення (школи О. К. Тихомирова, А. В. Брушлинського, О. М. Матюшкіна та ін.).

У 70-ті роки дала про себе знати зацікавленість у дослідженнях мислення в зв'язку з розробками проблем штучного інтелекту, асиміляцією нових течій в науці, з проблемами кібернетики (слід і тут підкреслити, що Г. С. Костюк й на цьому етапі очолював разом з В. М. Глушковим започатковані розробки, в яких безпосередню участь приймали такі з часом відомі фахівці як Ю. І. Машбиць, Г. О. Балл та ін.).

При цьому психологи проводили чітку межу між деякими складовими кібернетичних і суто психологічних концепцій, вже встановлених закономірностей. Так, наприклад, О. К. Тихомиров, звертаючи увагу на зростаючу популярність ідеї системного аналізу в психології, відзначав, що в зв'язку з цим порівняння принципів роботи штучного інтелекту й суто людської діяльності стає валивим евристичним прийомом виділення специфіки саме психологічного евристичного системного аналізу діяльності. Використання цього прийому дає змогу легко визначити, що деякі системні характеристики психічної діяльності, які виокремлювались дослідниками й представлені в роботі штучних інтелектуальних систем, а саме тому не можуть бути віднесені до категорії суто психологічних [8, с. 14]. Не вдаючись в конкретні подробиці цієї з часом все більш масштабної проблеми (вона, до речі, подавалась і не лише в популярних варіантах, як сакральне питання: чи може машина мислити?), можна констатувати, що певною мірою (на жаль з



---

об'єктивних причин не в тому обсязі, якого бажалось би) була продовжена в дослідженнях школи Г. С. Костюка.

Хотілось би також виділити й ті розробки, які без будь-якого перебільшення, по суті, певним чином продовжували започатковані Г. С. Костюком і Ж. Піаже, дослідження трансформації суб'єкта в процесах навчання, саморозвитку. Так, наприклад, А. В. Брушлинський робив висновки про те, що у сучасних трактуваннях зони найбільшого розвитку недостатньо враховується найважливіша роль суб'єкта психічного розвитку в цих процесах (навчання, самонавчання), перш за все, роль внутрішніх умов, що від початку опосередковують усі зовнішні (педагогічні та ін.) впливи. Поняття такої зони означає, що усі діти, як і взагалі усі, хто навчається, поділяються на дві групи: ті, що одержують й ті, що не одержують педагогічну допомогу від навчаючих. А отже, мається на увазі, що ті, кому ця допомога надається, обов'язково й успішно її використовують, незалежно від внутрішніх умов, що опосередковують її використання. При цьому в даному випадку соціальність розуміється лише як цілеспрямований і безумовний вплив суспільства на дитину і взагалі на індивіда, на беззахисного й пасивного об'єкта подібних зовнішніх впливів [див. 1, С. 26-27].

Як це можна визначити, практично водночас з подібними розробками в ті саме роки набули нового рівня дослідження практичної діяльності, праці, трудового навчання та виховання (в першу чергу, це праці Є. О. Мілеряна, Т. В. Кудрявцева, Е. О. Фарапонової, Ю. К. Корнілова), які безпосередньо так само були пов'язані з тематикою практичного мислення). В зв'язку з цим тут буде доречно звернутись до висновків, що їх робить в одній з своїх праць Ю. К. Корнілов. Від відзначав, що в процесі діяльності його мислення набуває рис, які відображають вимоги цієї діяльності. Сукупність цих рис, які отримали назву стереотипії, накладають відбиток й на розв'язання задачі нейтрального змісту, яка включається суб'єктом у контексті його

професійної (трудової чи учбової) діяльності. Факт переносу стереотипії на задачі, що не відносяться до сфери тієї діяльності, в якій вона сформувалась, можливо, є однією з причин труднощів у оволодінні випускником учбового закладу прийомами розв'язання задач, що виникають у трудовій діяльності, адже вимоги й тієї, й іншої діяльності значною мірою відрізняються. В трудовій діяльності ці вимоги зводяться до необхідності прийняття рішень відносно короткого терміну, в можливості перетворення цього рішення в життя наявними засобами, уникаючи при цьому різних негативних наслідків, тобто відсутності негативного результату в цілому. А в учбовій діяльності рішення має бути виконане у відповідності з заданим стандартом, його наслідки повинні бути вербалізовані й представлені наочно, бути зрозумілими вчителю. Якщо шкільна стереотипія, що не є адекватною вимогам трудової діяльності, дійсно є фактором, ускладнюючим засвоєння професії, оволодіння нею, то постає проблема пошуку ефективних шляхів подолання її негативних наслідків й формування відповідаючих професійній діяльності якостей мислення суб'єкта [7, с. 19].

На особливу увагу заслуговують ті розробки, які з часом набули, можна сказати, статусу визначаючих найбільш перспективні напрямки в дослідженнях мислення, розумової, творчої діяльності, зокрема і в першу чергу ті, що увійшли в «тренд» інформаційних підходів, досліджень у ракурсах релігійних, загальнокультурних традицій, розгляду розуму в аспектах його співвідношень з функціонуванням свідомості й підсвідомості, а також не в останню чергу у зв'язку з певними змінами парадигм методологічного спрямування (див. наприклад, праці Р. Генона, О. О. Зінов'єва, М. Коула й С. Скрібнера, І. П. Меркулова, В. М. Розіна, цілу низку праць у межах синергетичного підходу та ін. [2; 3; 5; 12]).

### ***ЛІТЕРАТУРА***

1. *Брушлинский А. В.* Субъект: мышление, учение, воображение. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 392 с.

- 
2. *Генон Р.* Царство количества и знаменья времени: Пер. с франц. – М.: Беловодье, 1994. – 304 с.
  3. *Зиновьев А. А.* Фактор понимания. – М.: Алгоритм, 2006. – 528 с.
  4. *Костюк Г. С.* Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
  5. *Коул М., Скрибнер С.* Культура и мышление. – М.: Прогресс, 1977. – 262 с.
  6. *Моляко В.А.* Творческая конструкторология (пролегомены). – К.: Освита України, 2007. – 388 с.
  7. Мышление и общение: активное взаимодействие с миром: сб. науч. трудов / Ярослав. гос. ун-т. – Ярославль, 1988. – 138 с.
  8. Психологические исследования интеллектуальной деятельности / Под ред. О.К. Тихомирова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 232 с.
  9. *Пушкин В.Н.* Некоторые проблемы современной психологии мышления. – М.: Знание, 1971. – 48 с.
  10. Радянська психологічна наука за 40 років. – Зб. ст. за ред. чл.-кор. АПН РСФСР Г.С. Костюка. – Радянська школа, 1958. – 478 с.
  11. *Розин В.М.* Мышление и творчество. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 360 с.
  12. Эволюция. Мышление. Сознание. (Когнитивный подход и эпистемология). – М.: Канон, 2004. – 352 с.
  13. *Юлов В.Ф.* Мышление в контексте сознания. – М.: Академический проект, 2005. – 496 с.

***Ваганова Н. А.***

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

## **ПЕРЦЕПТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ СУБ'ЄКТА**

Впродовж дошкільного віку відбуваються корінні зміни у розвитку пізнавальних процесів – сприйманні, пам'яті, мисленні: з мимовільних вони перетворюються на усвідомлені, довільні і опосередковані. Накопичення чуттєвого досвіду дитини призводить до розвитку перцептивної діяльності, яка вже у старшому дошкільному віці набуває цілеспрямованого, організованого та довільного характеру.

З точки зору способу здійснення перцептивна діяльність являє собою процес розв'язання перцептивної задачі, розв'язання якої відбувається шляхом переконструювання об'єкта і породження адекватного образу сприймання. До перцептивних задач відносять: виявлення, впізнання, пошук і ідентифікація елементів (відношення) середовища, порівняння наявних елементів ситуації та їх інтеграція в єдине ціле, оцінка величини, форми,

кольору навколишніх предметів та ін. Сприймання розглядається в двох взаємопов'язаних аспектах: 1) як рух перцептивного аналізу, синтезу, узагальнення та інтерпретації; 2) як становлення самого чуттєвого образу – перцептогенез. Обидва аспекти передбачають єдність операційної та змістовної сторони сприймання, а також внутрішній взаємозв'язок його актів, стадій та фаз [1].

Образ, що формується в процесі сприймання, виступає як результат здійснення суб'єктом цілеспрямованої перцептивної дії (перцептивні дії як структурні одиниці процесу сприймання, які забезпечують свідоме перетворення сенсорної інформації, що приводить до побудови образу, адекватного оточуючому світу). Експериментальні дослідження дозволяють стверджувати, що у формуванні перцептивних образів окрім відчуттів задіяна пам'ять, мислення, мова і ін., тому досліджуючи процеси сприймання слід говорити саме про своєрідну перцептивну діяльність.

Процеси сприймання розвиваються не ізольовано, а в контексті комплексної діяльності і спочатку вони включені в зовнішню практичну діяльність і є як би супутнім результатом. У міру ускладнення діяльності і вимог відбувається виділення власне сприймання як самостійного процесу, направлено на створення візуального або будь-якого образу.

Г.С. Костюк зазначав, що сприймання кожної людини характеризується індивідуальною своєрідністю, яка виявляється в різній його точності, емоційності, різному співвідношенні в ньому аналізу і синтезу, образу і слова [8]. Одні й ті ж об'єкти люди сприймають неоднаково, що пояснюється особливостями їх досвіду, знань, культури мови, навичок, особливостями типу їх нервової системи. Так, для деяких характерним є цілісне, синтетичне сприймання об'єктів. В їх сприйманні переважає синтез, без докладного виділення деталей і без всякого роздрібнення і роз'єднання. У інших же виявляється тенденція до переваги аналізу в їх сприйманні, коли кожне явище «роздрібнюється». Тут виявляється різне співвідношення двох сигнальних систем, характерне для специфічно людських типів вищої

---

нервової діяльності, художнього і мислительного типу.

Отже, у процесі активної пізнавальної діяльності сприймання набуває цілеспрямованого, планомірного, осмислюючого характеру і може переходити в самостійний процес спостереження. На різних стадіях розвитку спостереження змінюється зміст, доступний для інтерпретації, глибина пізнавального проникнення в нього та складність самої композиції, яка може бути схоплена в цілому, в єдності і взаємозв'язку всіх її частин. На першому ступені в розвитку спостереження у дітей, при обмеженості їхнього досвіду і знань, інтерпретація ґрунтується ще не стільки на зв'язках і причинно-наслідкових залежностях між явищами, скільки на їх подібності (уподіблююча інтерпретація). По мірі розширення знань і розвитку мислення, разом з уподіблюючою розвивається більш складна інтерпретація, яка виходить із зовнішніх, чуттєвих даних властивостей, зв'язків, відносин. Нарешті, третій ступінь в розвитку спостереження утворює інтерпретація за умовисновком, яка розкриває вже абстрактні, чуттєво не дані, внутрішні властивості предметів і явищ в їх істотних взаємозв'язках. Розвиток сприймання характеризується, таким чином, не тільки зміною його обсягу й осмисленості, а й перебудовою самого способу сприймання, який дедалі більш удосконалюється.

Б.М. Теплов зазначав, що ознаки наочного сприймання у дитини з'являються вже у ранньому дитячому віці, коли починають формуватися перші дії з предметами, важливою характеристикою яких є їх афектна забарвленість. Л.С. Виготський писав: «У ранньому віці панує наочне, афектно забарвлене сприймання, яке безпосередньо переходить у дію» [4, с. 27]. Пік розвитку сприймання доводиться на період від раннього до дошкільного віку, коли у дітей під впливом ігрової і конструктивної діяльності складаються складні види зорового аналізу і синтезу, які включають здатність «в думках» розчленовувати сприйманий об'єкт на частини в зоровому полі, досліджуючи кожен з цих частин окремо і потім об'єднуючи їх в одне ціле. У старшому

дошкільному віці ця здатність удосконалюється і досягає більш високого ступеня розвитку, ускладнюється операційна сторона перцептивних процесів: образи сприймання, що формуються, стають більш адекватними відображуваній дійсності, у дітей розвивається й мотиваційна сфера – процеси сприймання набувають рис цілеспрямованості і довільності.

Сприймання і спостереження розвиваються і удосконалюються в процесі свідомого засвоєння наочних знань; засоби, що мають безпосереднє відношення до організації перцептивних процесів дитини спочатку пропонує дорослий. Так, першими з таких засобів є вказівки з боку дорослого і мова. Процес оволодіння засобами проходить два етапи: спочатку способи, запропоновані дорослим, дитина вчиться використовувати в зовнішньому плані, «на зовнішньому матеріалі», далі відбуваються процеси інтеріоризації – привласнення дитиною цих засобів і вироблення власних. «Дитина сприймає картину навколишнього спочатку дифузно; та варто матері вказати на один якийсь предмет і назвати його, щоб тим самим вичленувати з всієї обстановки, як дитина зверне свою увагу саме на нього. Вперше процес сприймання стає тут функцією культурною. Маніпулюючи зовні, дитина починає за допомогою цих маніпуляцій організувати свої психологічні процеси уваги і сприймання» [4, с. 8]. Поступово від маніпуляцій з предметом діти переходять до систематичного зорового сприймання, діючи з предметом лише в міру необхідності детальнішого розгляду або в тих випадках, коли одне зорове ознайомлення не дає достатнього уявлення про ту або іншу властивість.

У дітей дошкільного віку потрібно розвивати творче сприймання та формувати творче «бачення». Для цього тренувати сприймання на баченні цілого і деталей, коли в поле сприймання одночасно входять і загальна форма, і деталі самого об'єкту, його зв'язки з фоном; одночасне сприймання і зовнішньої форми, і внутрішньої суті речей, коли сам зміст об'єкту визначає характер його форми. Навчання повинне бути направлене на вдосконалення двох основних процесів: аналізу і узагальненню. Чим

---

молодша дитина, тим більш значну роль у розвитку сприймання, вмінні аналізувати, узагальнювати, порівнювати відіграють її власні практичні дії. У навчанні надзвичайно велике значення має включення мови в процес сприймання дитиною навколишнього світу.

В.О. Моляко, досліджуючи творчі перцептивні процеси, визначає творче сприймання як процес миттєвого або пролонгованого конструювання образу «живої» реальності, у подальшому перетікаючого в процес вже уявного «збереження», і висловлює припущення про детермінованість і загальну процесуальність виникнення і розвитку творчого образу в контексті «безперервної перцептивності» (від зовнішнього до внутрішнього образу з різними модифікаціями включення нової і вже наявної у розпорядженні суб'єкта інформації). Вчений зазначає, що загальна детермінація первинної і подальшої побудови творчого образу реальності обумовлена трьома основними блоками, а саме: 1) стратегіальною обумовленістю природженої поведінки і конкретного реагування на навколишній світ кожної окремої людини; 2) тактичною готовністю суб'єкта до вирішення різноманітних життєвих і професійних проблем (завдань, ситуацій), що виробляється у процесах навчання і виховання в сім'ї, різних соціумах, школі, професійному середовищі і т.п.; 3) ситуативно-оперативною готовністю до ознайомлення з новими предметами, явищами, людьми, ситуаціями, завданнями, проблемами, яка у кожному окремому випадку буде більш-менш адекватно обумовлена наявністю у суб'єкта конкретного досвіду, конкретних знань, умінь, що сполучаються саме з даною ситуацією. У результаті конкретне творче сприймання буде завжди обумовлено конкретною стратегіально-тактико-оперативною диспозицією конкретного суб'єкта [9, с.42-43].

А за визначенням Л.Б. Єрмолаєвої-Томіної, творчим є таке сприймання, в якому автоматично відбувається фіксація нового в об'єктах, відношенні між сприйнятими предметами і дослідниця надає наступні характеристики «бачення» нового у предметах і явищах:

– поєднання бачення цілого і деталей. Новизна може бути зафіксована в кожному з компонентів, але потрібно формувати творче бачення, для цього тренувати сприймання на баченні цілого і деталей. Сприймання стає об'ємно і цілісно, коли у поле сприймання одночасно входять і загальна форма, і деталі самого об'єкту, його зв'язки з фоном;

– одночасне сприймання і зовнішньої форми, і внутрішньої суті речей, коли сам зміст об'єкту визначає характер його форми. Сприймання йде якби зсередини в зовні, наприклад, художник зображає на портреті не тільки зовнішню схожість, але і внутрішній світ людини. Бачення одиничного і загального в одному об'єкті, сприймання абстрактних понять через представлення їх в конкретних формах, наприклад, любов, материнство і т.п.;

– творче сприймання припускає обов'язкове отримання нової інформації, яка відображає щось нове в змісті. Отримання нової інформації залежить від того, наскільки суб'єкт зберігає здатність бачити індивідуальні особливості в об'єктах. У більшості випадків домінує узагальненість, схематичність, стереотипність сприймання, коли сприймається тільки загальне і знайоме, а не індивідуальне і особливе [7, с. 149].

Таким чином, сприймання не зводиться до пасивного споглядання образу, воно охоплюється цілою низкою окремих зорових оцінок або зорових суджень і уточнюється з їх допомогою. М.М. Волков стверджує, що не тільки в малюванні, але і в будь-якій іншій діяльності, що спирається на зорове сприймання, недостатньо пасивної даності образу. «Якщо практика ставить перед зоровим сприйманням яке-небудь питання, сприймання відповідає на нього активним рішенням: «зоровим» судженням» [3, с. 53].

Отже, адекватність відображення дійсності в образах сприймання обов'язково припускає активність суб'єкта в процесах чуттєвого пізнання. Ця активність розкривається і як чисто пізнавальна (багатообразні акти «зорових» суджень, необхідних для з'ясування форми і просторових відносин предметів), і як рухова (переміщення лінії погляду за предметами для з'ясування їх об'ємної форми). При такому підході сприймання виступає



---

як «живий» процес, що розгортається і збагачується у часі, і як процес постійного вичерпання все нового і нового змісту із спочатку достатньо сумарних і мало визначених образів. Напряом такої активності суб'єкта визначається перцептивними задачами відносно того, що повинно бути відображене і пізнане.

### ЛІТЕРАТУРА

1. *Барабанщиков В. А.* Психология восприятия: Организация и развитие перцептивного процесса / В.А. Барабанщиков. – М.: Когито-Центр, 2006. – 240 с.
2. *Венгер Л. А.* Формирование познавательных способностей в дошкольном детстве / Л.А. Венгер // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка / Ред.-сост. Г.В. Бурменская. – 2-е изд., расш. – М.: Моск. психолого-соц. ин-т, 2008. – С. 365-381.
3. *Волков Н. Н.* Восприятие предмета и рисунка / Н. Волков. – М., 1950. – 480 с.
4. *Выготский Л. С.* Восприятие и его развитие в детском возрасте / Л.С. Выготский // Лекции по психологии. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – С. 3-28.
5. *Гибсон Дж.* Перцептивное научение – дифференциация или обогащение? / Дж. Гибсон, Э. Гибсон // Психология ощущений и восприятий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – С. 557-570.
6. *Запорожец А. В.* Развитие восприятия и деятельность / А.В. Запорожец // Психология ощущений и восприятий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – С. 551-556.
7. *Ермолаева-Томина Л. Б.* Психология художественного творчества / Л.Б. Ермолаева-Томина. – М.: Академический Проект, 2003. – С. 320 с.
8. *Костюк Г. С.* Поняття про сприймання / Г.С. Костюк // Психологія. – К.: Радянська школа, 1961. – С. 147-177.
9. *Моляко В. А.* Так что же такое восприятие мира? / В.А. Моляко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К: «Фенікс», 2012. –Т.ХІІ. Психологія творчості. – Вип. 15. – Ч. І. – С. 39-44.

*Гудінова І.Л.*

*науковий співробітник лабораторії когнітивної психології  
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*

## СМИСЛ ЖИТТЯ ЯК КРИТЕРІЙ ОЦІНКИ ЗДАТНОСТІ ДО САМОПРЕКТУВАННЯ

Метою дослідження було визначення ролі і місця вірцевих Інтернет-текстів у контексті самопроекування користувачів Інтернету.

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що меми як ціннісно-сміслові утворення можуть виконувати роль стартової платформи для

процесу самопроектування особистості і призвести «до змін у всіх підструктурах: людина/всесвіт, людина/людина, людина/текст, людина/сукупність текстів (Свойкин, 1998).

Зазначимо, що взірцевим текстом стає будь який текст у разі його емоційної та смислової співзвучності з реципієнтом. У процесі самопроектування «у міру розвитку особистість бере на себе відповідальність за власне життя, стаючи, по суті творцем самої себе. Авторство, яке ґрунтується на процесах інтерпретації і реінтерпретації свого життєвого досвіду, передбачає створення проекту «Я» і постійне його відображення, перевизначення, добудовування в дискурсі» (Чепелева, Рудницька, 2017). Авторство і є показником зрілої особистості, яка осмислила себе, свій життєвий досвід, що створила свій особистий проект, проект «Я» і здатна розвиватися в напрямі реалізації цього проекту. Особистий проект є це осмислена версія людського буття і, будучи такою, яка обрала певні слова і створила певні образи, дії і речі, побут, вона стає самоусвідомлюючим дискурсом, в якому людина є доступною власному усвідомленню, виступає як об'єкт самозбагнення, розкриття власних сенсів (Чепелева, Рудницька, 2017).

Реалізація створеного внутрішнього проекту спрямована на впорядкування і визначення самого себе для самого себе, а не тільки для існування в соціальному світі. Інакше кажучи, процеси самопроектування дозволяють постійно «добудовувати» власну онтологію в тому напрямі, в якому вона здається особистості на даний момент життя істинною, правильною, гідною.

Смисли є основними регуляторами і орієнтирами життєдіяльності людини. Смысл життя стає основним критерієм оцінки істинності життєвих подій, задоволенням собою в них. В площині відношень смысл і часопростір та швидкоплинний час ми розуміємо тяжіння людини до облаштованого життєвого простору тут і тепер з використанням влучних смислових сплетінь орієнтирів, які призведуть до реалізації власних ідей, і в подальшому

---

самопроекування власного життя. Осмислені події буденні та небуденні, дозволяють вибудувати особистісний смисловий життєвий простір з його послідовними етапами. Знаходження смислу говорить лише про те, що людина віднайшла певну цілісність, завершеність, а не розрізненість життєвих подій чи життєвих етапів.

Пережиті життєві смисли чи такі, які людина бажає пережити в майбутньому, можуть стати смислом життя чи смислом події. Досягнуті життєві смисли завдяки глибоким переживанням соціокультурних цінностей, націлені на майбутнє з перспективною ціллю, яку людина і сама ж оцінює.

Осмислення життєвого факту переживаємість і вживання в подію підсилює відчуття переконливості даних життєвих фактів.

Пошук і віднайдення для себе мемів, що описують стан певної проблемної ситуації, мету, способи дії допомагають сконцентруватися на їхньому смислі, вплести їх у контекст власного життя і майбутніх подій.

Меми, за своєю суттю, є чітко означеною «точкою зору» автора з певного приводу чи факту, що часто стоїть осторонь від цілісного образу світосприйняття, а інколи вливається в динамічний потік «константних» життєвих ухвалень. Завдяки точці зору відбувається перспективне бачення об'єктів, які інакше не могли б бути сприйняті.

Спільність цінностей поєднує людей у соціальних мережах, які залишають коментарі до певних мемів, надихаючись певною мотиваційною темою, вони надають свою підтримку один одному. Смисл мему є лаконічна думка, споріднена з цитатною думкою, це, як правило, «текст в тексті», «слова-ключі», «смисли-ключі», які можуть закладати цеглини в фундамент майбутніх проектів особистості, провокуючи відповіді на запитання «Ким/яким мені бути в майбутньому для...?». Мем як взірцевий текст становить «мінімальний наратив», для якого характерним є редукованість наративних компонентів і принципів, як літературна мікроформа, що має подієво-просторову часову організацію. У ньому

відбувається розкриття певної події, що може відобразитись у таких формах: початок-середина-кінцівка; зав'язка–розв'язка; постановка проблеми-рішення; очікування-задоволення, питання-відповідь до події. Мем містить не лише тематичну спрямованість, а і поетичну. У них закладені певні концептуальні позиції, наприклад: «Псує людину не бідність чи багатство, а заздрість і жадібність», «Невдача – це просто можливість почати спочатку, але вже більш мудро», «І немає величі там, де немає простоти, доброти і правди», «Іноді своєчасно зроблені кроки змінюють ходу всього життя». Взірцеві тексти – це хронотопи попередніх епох. У них визначено шість типів дихотомій (за Д. Рашкоффом), а саме: істина-брехня, персонаж-подія, традиція-інновація, (тло-фігура чи персонаж є основними смисловими домінантами), зображення-текст, задум-дія. У кожній історії є свій сюжет, своя динаміка і свій смисл. Новий інформаційний соціум здатен переінакшити та змінити зміст і смисл таких фундаментальних категорій як самопізнання, самоусвідомлення, самопроектування та самореалізація. За таких умов взірцевий текст стає структурною опорою, призводить до розширення інтерпретаційних рамок особистості. Отже, мем як взірцевий текст задає певну просторово-часову структуру і певну систему цінностей (Рашкоффом, 2017).

Й. Ужаревич наголошує, що «літературні мікроформи слід відрізнити від простих форм, бо літературні мікроформи є хоч і максимально короткими, але семантично, естетично, структурованими та функціонально є повними складними текстами, які утворюють розповідальну матрицю» (Ужаревич, 2018). Також мем відображає ретро та перспективну динаміку породження інтерпретацій, прогнозованих соціокультурними комунікаційними процесами.

Отже, лаконічна смислова форма «Інтернет-мем» є відображенням світогляду, системи певних цінностей людини. Попередні життєві історії, до яких повертається людина в наслідок інтерпретації мему, можуть «виправлятися» у майбутньому. «Непрожиті до кінця» життєві історії стають

---

для особистості поштовхом для пошуку змін у власному житті та в самій собі. Людина яка знає «навіщо», подолає будь які «як».

Присвоєні особистістю мотиваційні вірцеві тексти з Інтернету, які окреслюють коло «вибірково-значимого» в житті людини (сюжети, персонажі, архетипи, причини), можуть визначати стратегії само осмислення особистості. Це «персонально-значиме» спонукає до рефлексії власного досвіду та його трансформації.

Мотиваційні міні історії розглядаються як такі, що можуть відбутися в житті людини тому, що у вірцевому тексті закладені мотиви, тема, способи дії, які спрямовуються особистістю на те, що «все може піти інакше», а проектування нових життєвих реалій означає процес досягнення «кращого життя».

Проте вірцевий текст може сприйматися і як «чужий смисл», що викликає в особистості реакцію неприйняття чи опору. У цій ситуації він буде виконувати провокаційну функцію, стимулюючи людину надати власну реплікаційну відповідь на «чужі» смислові послання (звернення) вірцевого тексту. Саме це смислове напруження і відкриває перед особистістю можливості пошуку власних шляхів розв'язання життєвих задач і вибудовування проєктів власного життя та самої себе. Отже, в обох випадках відбувається вихід на новий щабель «імовірно-можливо значимого», що містить ресурси для розвитку особистості та її самопроєктування.

Отже, отримуючи готовий соціокультурний смисловий вірець для подальшого застосування в життєвих обставинах, Інтернет-користувач відчуває себе причетним до колективного соціокультурного досвіду і його співучасником «не гіршим за інших». Тут відбувається пошук особистісних ресурсів для реінтерпретації ситуації та її завершення.

Особистість продумує шляхи виправлення ситуації для продуктивного завершення історії, або проєктує перспективу власного розвитку. Проте для повернення до минулих подій з метою їхньої реінтерпретації щодо

актуального запиту сьогодення потрібно мати достатньо мужності. Зазвичай людина в Інтернеті шукає необхідні ресурси під актуалізовані цілі.

Як правило один мем може нагадати декілька споріднених за змістом ситуацій з власного минулого та інших людей. Отже, новий проект може передбачати розширення подієвих варіацій особистості та її досвіду в цілому.

Меми як лаконічні Інтернет-тексти, що розповсюджені в соціальних мережах, містять у собі «базові пакети» концептів (цілей, мотивів, способів дій тощо), які визначають способи прийняття життєвих рішень особистістю, вибудовування нею ієрархій смислових пріоритетів.

У разі, коли змісли «мотиваційних міні історій» сприймаються особистістю як близькі (власні, справжні), меми можуть слугувати поштовхом для самопроектування особистості

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Рашкофф Д. Медиавирус! Как поп-культура воздействует на сознание. 2017 - URL : <https://www.litmir.me/br/?b=22925&p=1> (дата звернення 19.05.2017).
2. Самопроектування особистості у дискурсивному просторі : монографія / Н. В. Чепелева, М. Л. Смульсон, О. В. Зазимко, С. Ю. Гуцол [та ін.] ; за ред. Н. В. Чепелевої. К. : Педагогічна думка, 2016. 232 с. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/704560/> (дата звернення : 21.03.2019).
3. Свойкин К.Б. Смысловая диалогическая конвергенция текста в научной коммуникации. Саранск, 1998. С. 148.
4. Ужаревич Й. Протонариат и повествование - пословица и шутка. 2018. <http://www.hrvatskiplus.org/artikle.php?id=1885&naslov=protonarativ-i-poslovica-i-vic> (дата звернення 19.05.2018).
5. Чепелева Н.В., Рудницька С.Ю. Нормативна модель дискурсивного самопроектування особистості. Наука і освіта. 2017. № 11. С. 105–113. URL : <http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/uk/articles/2017-11-doc/2017-11-st14> (дата звернення : 20.03.2019).

**Гудінова І.Л.**

*науковий співробітник лабораторії когнітивної психології  
Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*

### **КОНСПЕКТНА СИСТЕМАТИЗАЦІЯ СМISЛУ НАВЧАЛЬНОГО ТЕКСТУ ЯК КОМПОНЕНТ ЗАСВОЄННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ**

На думку Кулікова С.В. вилучений змісл тексту уже є деяким схемообразом, насиченість і структурність якого проявляються в намаганні

---

завершити поданий йому структурно незавершений фрагмент авторського тексту і виробити відповідний свій розширений схемообраз, тобто, формалізувати процедуру –збору|| та –упаковки|| проаналізованої інформації [6, 15].

У науковому пізнанні поняття наочність розглядають у зв'язку з поняттям –образ|| одна з форм відображення абстрактної реальності||.

Спосіб схематизованої структури смислів тексту, має відображаючий характер смислового розуміння, і носить достатньо стійкий характер у реципієнта. Таке відображення є пріоритетним ще і тому, що за допомогою його можна відобразити логічну структуру тексту закладену автором (за потребою) чи створити свою з більш компактно розташованими певним чином зв'язків, відносин, властивостей, структури, функцій, класифікацій, типологій, згрупувати інформацію у смислові блоки. Якщо взяти зміст вище приведених загальнонаукових термінів, то можна судити про їх методологічно насичені значення. По такому відображенню можна судити про когнітивні знання, когнітивні операції, когнітивні процеси [11,148].

Корніяка О.М. відмічає, розуміючи текст, реципієнт розшифровує смислову та логічну структуру та відображає її за допомогою двох рівнів логічного та смислового. Тут на її думку –при сприйнятті й розумінні знакового матеріалу йде злиття та зрощення смислових сторін тексту, тобто, вербального та графічного. Авторка вважає, що –потрібно інтенсивніше вводити знакову наочність у рефлексивний рівень інформації, тобто залучення до управління літературним сприйняттям і розумінням рефлексивно-фактологічного рівня [5,55].

Рач В.А., Верігіна А.В., Могильний Г.А. виділили завдання для схематично структурованих смислів як необхідних стимулів у навчальному процесі: 1. Підвищити рівень сприйняття. 2. Створити сприятливий образ про інформацію. 3. Пробуджує цікавість. 4. Виразно виділити на тлі інформацію. 5. Швидко розпізнати та зрозуміти. 6. Заощаджує час, і є економічним

способом передачі інформації за одиницю часу. 7. Приваблює різноманітністю структурних репрезентацій. 8. Найдовше залишається у пам'яті [8, 83].

Далі про пріоритетність даної форми висловлювались Н.В. Винайкіна, Л.Д. Рогозіна вважаючи основоположними ознаками розробки системи наочності активність, системність, послідовність як при створенні так і при відтворенні, а також її доступність, надійність, зв'язок теорії з практикою як дидактична основа принципу побудови [3, 167].

А.Ф. Пантелеєв текстові смислові зв'язки вважав можна описати за допомогою їх алгоритмічного характеру на основі структурованої графічної схеми логіко-психологічної структури. Такий спосіб дозволить прогнозувати запам'ятовування та подальше сприйняття частин тексту та окремих речень. Він вводить таке поняття, як смислове насичення речення чи тексту. Саме така структура розкривається при запам'ятовуванні і зберігається для відтворення смислу тексту [9].

Далі, Крніяка О.М. продовжуючи вище сказане теж відзначає, що застосування наочності виступає опорою для смислового розуміння, і можна розділити її на 2 групи: інформаційно-комунікативну до якої відносяться: а) комунікативна – передача певної інформації та її відповідна інтерпретація; б) ілюстративна – ціль якої пояснити та доповнити інформацію відображену вербальними засобами; в) структуруюча – яка виявляє як організацію формальної так і смислової структури тексту; та регулятивно-комунікативну де поєднуються: а) регулятивна – організовує та упорядковує розумову діяльність в процесі розуміння тексту; б) узагальнюючу – що сприяє абстрагуванню від несуттєвих ознак направляючи процес розуміння; в) аналізуючу – установлює певні залежності і тим самим поглиблює розуміння [5].

Графічно структуровані форми передачі інформації слугують не тільки як допоміжні, а навіть як самостійні. Це трансформована інформація в структурно графічний стимул. До побудови мисленевих моделей можна



---

віднести не тільки тексти а і графіки, креслення. Знакові засоби тобто елементи створені реципієнтом для оформлення в цілісну інформаційну модель, просту у застосуванні\відтворенні. Для нас ці форми є дещо спрощеними хоча і мають право на присутність у межах нашого запису.

Здобутий у процесі розуміння тексту структурований –смысл для себе\ ще називають –перевизначенням\ чи –перейменуванням\|. При цьому, зберігається суттєвий зміст, надається додатковий смысл того ж роду. В зарубіжній літературі вживається поняття –рефреймінг\|, що є віддієслівним –reframe\|, яке означає –вставити в нову рамку ту ж текстуальну картину\|, –по новому пристосувати її\|, тобто перевизначити, переназвати щоб зберегти зміст та доповнити його [11,112].

Про форми запису притаманні саме навчальній діяльності та супутнім їй текстам висловлювалися Г.Д. Чистякова вона в описі структури навчального тексту та його розуміння використовувала блок-схему зображення предметів та зв'язків між ними про які говориться в тексті [13].

Л.Б. Ітельсон вважає, що структурувати краще за такими параметрами: форма\структура - структурна складність тексту, смысл, інформаційна новизна й значимість, емоційність. Тільки за таких умов текст стає доступний для розуміння, завершений, достатній для визначення загального смислу [4;183-189].

Слід відмітити, що найбільш ефективним є створення конспекту, що відбиває авторські структурування змісту повідомлення в: 1. Лінійній - просторове уявлення матеріалу. 2. Ієрархічній - графічний систематизатор зручний для відображення класифікацій. 3. Сітковій - із виділенням типових смислових зв'язків. 4. Матричній - для систематизації порівняльних показників текстових елементів (суб'єктивна матриця, суб'єктивний простір). Матрична система, побудована на закономірності природного взаємозв'язку текстових елементів використовується для опису категорій розташованих послідовно чи в закономірних зв'язках по наростаючій складності [11,130-

145]. Саме в лінійних, ієрархічних, сітьових, матричних відображеннях відбувається виявлення всіх структурних зв'язків (частин, різновидів, причинної-наслідковості, аналогій, характерних властивостей) можна навести приклади, ключові слова. За таких умов з'являється можливість для розширення інформації. Вище означений записи є також ефективними мнемонічними прийомами, який організує інформацію по семантичних категоріях, котрі потім можна використовувати як ознаки для відтворення. У свою чергу, добре структурована пам'ять дозволяє швидко класифікувати нову інформацію (когнітивна економія.)

Продовжуючи роль прикладів у тексті, було виділено три типи відносин між контекстом та прикладами: 1. Підконтекстний приклад, який підпорядкований контексту і приводиться в ході викладення. 2. Контекстний приклад - який по смислу близький до контексту, а в низці випадків і співпадає з ним. Надконтекстний приклад утримує в собі можливості інтерпретувати в декількох різних контекстах. Необхідні для забезпечення поточного сприйняття тексту. Аналіз структури навчального тексту з точки зору використаних засобів розуміння тексту поділив на 2 групи: 1. Формальний (не контекстний аналіз) 2. Змістовий (контекстний аналіз) [7, 134].

Усачова І.В., Ільясов І.І. вважають, що в послідовному викладенні тексту фіксуються всі текстові суб'єкти, а в схематично структурованих конспектах чітко відображаються логічні зв'язки між ними (частини-цілісність, рід-вид, та ін.), і у звідному чи підсумковому структурованому систематизаторі коротко приводяться текстові предикати [10, 79-90].

Саме конспекти схематично упорядковані є очевидним монтажем мислення, а також, систематизаторами, які допомагають згортати інформацію до смислового стрижня і розгортати її. Такі форми, організовуючи смислову сторону тексту, безсумнівно спрямовані на керування когнітивним компонентом діяльності, в якій задіяні такі механізми переробки інформації: 1) інформаційно-орієнтувальні; 2) операційно-

---

виконавчі; 3) контрольні - корекційні. Також, слід відмітити, що такі форми фіксації смислів виконують інформаційно-комунікативні, структуруючі, регулятивно - комунікативні функції [12].

Рациональна пропозиція Сохора А.М., Шаталова В.Ф., Беспалько З.П. полягає у пропозиції розпочати викладення матеріалу навчальних текстів графічно структурованою наочністю, а Фрідман Л.М. в свою чергу, навпаки, пропонує нею завершувати матеріал. Однак, найоптимальнішим, є самостійне складання студентами зображення смислово-структурованого конспекту.

Відтак когнітивна структура знань стає не тільки планом дій, а й засобом його виконання. Це структура дій, а також рівноцінна структура для дій, при якій у когнітивній системі в розумі –внутрішньо|| відбувається маніпуляція досвідними знаннями, про які судять лише по видимим відображенням у вигляді графічно структурованого конспекту [6, 14].

В результаті такої роботи з текстом, що здійснюється за допомогою сформованих когнітивних операцій розуміння, відбувається не лише ефективне розуміння тексту, а й формується здатність застосовувати отриману інформацію у навчальній та практичній діяльності.

Трофімов Ю.Л., Антонов А.В. під такою наочністю розуміють властивості пізнавальних процесів у цілому, і які проявляються у безпомилковому, швидкому відтворенні інформації та повинні бути не допоміжною, а самостійною формою відтворення інформації. Тобто, основопокладаючими ознаками цього процесу стає теоретичне усвідомлення, активність, наочність, системність, послідовність, тривкість у часі, доступність, зв'язок теорії з практикою [1].

Спосіб структурно-схематичного упорядкування смислових блоків стає засобом для психодіагностики, дозволяє виявити рівень навчальних умінь та особливостей ментальних структур.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Антонов А.В. Наглядность и понимание текстовой информации \ Под ред. С.Е. Злачевского. – К.: 1976. – 20 с.
2. Бендлер Р., Гриндер Д. Рефрейминг: ориентация личности с помощью речевых стратегий: Пер. с англ. - Воронеж: "МОДЭК", 1995.-256 с.
3. Винайкина Н.В. Рогозина Л.Д. Основы моделирования познавательной деятельности учащихся (практико-ориентированное учебное пособие). – Белград: 2000. - 200с.
4. Ительсон Л.Б. Факторы влияющие на процесс обучения // Возрастная и пед. психологи./ Под ред. А.В. Петровского. 2-е изд. М.: Просвещение, 1979.- С.183-189.
5. Корняяка О.Н. Психологические особенности понимания сообщения в зависимости от характера сочетания слова и наглядности: Дис. канд. психол. наук: 19.00.01. – К., 1988. – 201 с.
6. Куликов С.В. Минимальная единица смысловой структуры текста (Психологический анализ): Автореф. канд. фил. наук: 10.02.21 – М, 1985 – 20 с.
7. Лузина Л.Г. Распределение информации в тексте. (Когнитивный и прагматистический аспект). - М.: ИНИОН РАН, 1996.
8. РАЧ В.А., ВЕРІГІНА А.В., МОГИЛЬНИЙ Г.А. Візуалізація інформації психологічний та організаційний аспекти. – Луганськ, 2000. – 160 с.
9. ПАНТЕЛЕЕВ А.Ф. Влияние смысловой структуры текста на его воспроизведение \ Новые исследования в психологии. – 1983. Вып. 2. - С. 3-8.
10. Усачёва И.В., Ильясов И.И. Формирование учебно-исследовательской деятельности. Обучение чтению научного текста. - М.: МГУ, 1986. - 123с.
11. Халперн Д. Психология критического мышления. - М.: Питер, 4-е изд. 2000. С.130-145.
12. Чепелева Н.В. Психология чтения учебной литературы в системе профессиональной подготовки студентов: Дис д-ра психол. наук: 190001. - К.,1992. - 346 с.
13. Чистякова Г.Д. Психологические исследования содержательной структуры текста в связи с проблемой понимания \ Вопросы психологии. - 1974. - №4. - С.115-127.

**Гулько Ю.А.**

*кандидат психологических наук,  
старший научный сотрудник лаборатории психологии творчества,  
Институт психологии имени Г.С. Костюка НАПН Украины*

## **ЕДИНСТВО МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ТЕНДЕНЦИИ АНАЛОГИЗИРОВАНИЯ И КОНТРАСТНОГО РЕКОНСТРУИРОВАНИЯ В ДИНАМИКЕ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

В любой творческой деятельности ребенка можно увидеть как действия по какому-то заданному из вне образцу аналогу так и контрастные, действия обратные заданному, ожидаемому, противоположные четко установленному. Причем достаточно часто эти две линии проявляются в

---

процессе создания одной конструкции.

Действия по аналогии своими корнями отходят к подражательным действиям. Сам по себе феномен подражания сложный, многоаспектный, но мы остановимся на той его особенности, которая позволяет говорить о его творческой сути. Исследованиям Н.А. Бернштейна, В.П. Зинченко, В. Т. Кудрявцева, О.В. Дыбиной, Л.Ф. Обуховой снято противопоставление подражательных процессов и творческих процессов. Действительно, даже простые подражательные физические действия не бывают точной копией своего образца (это подтверждают как известные исследования Н.А. Бернштейна так и современные аппаратурные исследования), так что же говорить про более сложные виды сугубо психической деятельности, в частности мыслительной деятельности. Л.Ф. Обухова говорит про подражание как про воссоздание, как про моделирование. Н.Ф. Портницкая своими исследованиями показала важную роль подражания для развития творческих способностей дошкольников. Именно в подражательных действиях дошкольников, в переносах ими тех образцов деятельности, что заданы окружающими их взрослыми, педагогами и другими детьми, проступают все признаки аналогизирования. Это дает основания рассматривать подражательные действия как прастратегию аналогизирования. В создаваемом ребенком конструкте всегда проступит аналог по форме, структуре и (или) функции. Нашими исследованиями показано какие существенные трансформации может претерпевать аналог в процессе его переноса ребенком в собственную деятельность. Это и обуславливает не копирование, а именно новое создание нового конструкта по заданному образцу. Но так же очень часто ребенок совершает инверсионные действия, действия перевертыши, что еще более существенно меняет структуры или функции аналога. Лучше всего инверсивные действия описаны К. Чуковским на примерах речевого детского творчества. Создавая, свои речевые конструкции, дети часто не только меняют местами слова,

части слов и проч., а так же противопоставляют смыслы. Именно смысловыми инверсиями обуславливается смысловая оригинальность. Приведем известный пример, взятый из книги К.И. Чуковского «От двух до пяти», когда маленькая девочка создала перевертыш песни и счастливо распевает: «дам кусок молока и стакан пирога». Как видно схема – структура предложения полностью сохранена, а вот смысл высказывания изменен. Предметное конструирование также как и речевое богато на спонтанные инверсии, на разъединение установленных связей и преставление их местами, скажем, наряжая бумажную куклу в бумажные одежды ребенок одел юбку на голову кукле так, что она стала напоминать корону. Такие контрасты смыслов не только радуют детей, но и обогащают творческий опыт. В конструирование из геометрических фигур проявления структурных и функциональных инверсий можно встречать достаточно часто. Круглые предметы дети порой заменяют квадратными или треугольными (человечки с треугольными головами, круглые кузова машин, квадратные снеговики и проч). Перестановкам и изменениям на противоположные подвергаться могут не только структуры конструкций, но и функции. Скажем, пластмассовая лодочка превращается в крышу домика. Так же сами предметные действия ребенка могут совершаться не по образцу – как его научили это делать, а альтернативными способами порождаемыми ребенком спонтанно. Естественное аналогизирование и реконструирование проявляемое детьми непринужденно в процессе вольного конструирования разнообразных структур и функций нуждается в целенаправленном развитии в процессе совместной деятельности ребенка и взрослого, педагога. Такое обогащение опыта творческой деятельности создает существенные предпосылки для развития тенденций к стратегичности мыслительных процессов у дошкольников.

#### ***ЛИТЕРАТУРА***

1. Моляко В.А. Творческая конструктология (пролегомены). К.: Освита Украины, 2007. – 388 с.

- 
2. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. М.: Изд-во Московского университете, 1981. 191 с.
  3. Портницька Н.Ф. Наслідування як психологічний механізм розвитку творчих здібностей у дошкільному віці / Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. — К., 2007. 20 с.
  4. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты. – Москва: Обруч, 2013. 192 с.
  5. Чуковский К.И. От двух до пяти. М.: Азбука. 2018. 576 с.

**Депутат В.В.**  
*науковий співробітник  
лабораторії методології та теорії психології,  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

### **ДО ВИВЧЕННЯ МЕТОДІВ ТЕОРЕТИЧНОГО МИСЛЕННЯ**

У всіх видах науково-психологічних досліджень є елементи теоретичної роботи. Крім власне теоретичних досліджень в науково-психологічній літературі є найбільш поширеними критичний аналіз, а також систематизація теорій і методів експериментальних досліджень. У працях філософів і фахівців різних наукових дисциплін, в тому числі психології, відзначено основні *причини* створення нових теоретичних моделей, зокрема:

- виявлення недоліків підходів, що існують у даній галузі;
  - у теоретичних (філософських) засадах;
  - в логічній досконалості теорії;
  - в обсязі описуваної емпірії;
- необхідність побудови більш загальної, у порівнянні з наявною в даній дисципліні, теоретичної моделі, яка охоплює більш високі рівні опису та більш широку емпірію;
- рішення задач розробки міждисциплінарних теоретичних моделей (у рамках здійснення програм інтеграції наукових знань).

Необхідність у нових теоретичних розробках (концепціях, підходах) зберігається, їх значущість заперечувати не прийнято, при тому що серед наукових публікацій абсолютно переважають роботи емпіричного характеру.

З цього приводу є чимало висловлювань видатних психологів, наприклад у Б.Ф. Ломова читаємо: «Якщо теоретичне дослідження спирається на нечітку методологічну (філософську) позицію, то виникає небезпека підміни теоретичного знання емпіричним, зісковзування до емпіризму з усіма наслідками, що звідси випливають» (переклад В.Д.) [3, С. 7]. Зазначу, що навіть у цій фразі міститься певна нечіткість: методологія неявно прирівняна до філософії, хоча в подальшому тексті вченого мова йде про методологію психологічної науки як відносно самостійну царину наукового знання і діяльності.

Хоча питання, пов'язані з методами і методологією психології, широко і різнобічно розглянуто в роботах багатьох відомих психологів, неважко помітити, що висунуті ними трактування *методу психологічного дослідження* містять суттєві відмінності і допускають різні інтерпретації, що не сприяє утвердженню будь-якої з них в якості загальноприйнятих (інтеграційних) формулювань. Проте, методологію і метод досліджень з часом розглядають все більш чітко – при збереженні ставлення до них як до найважливіших компонентів наукового знання. У недавній праці В.Д. Шадриков та В.О. Мазілов відзначили: «Методологія є "серцевиною" психологічного знання взагалі, оскільки, в кінцевому рахунку, саме вона визначає істотні характеристики "предметного" знання (і феноменологію, і теорію) і та "історії" (як вона буде інтерпретуватися) [6, С. 38]. При цьому у названій праці метод змістовно прирівняний способу: «У психології під методом мають на увазі способи отримання фактів про психіку і способи їх інтерпретації» [там само, с. 39]. Запозичений з грецької термін «метод» за змістом відповідає російському «способ» та українському «спосіб» і обидва позначають певну структуру активності людини – дій, операцій і їх послідовності (в етимологічних визначеннях є також описи способу як шляху, прийому дії і т.п.). У зв'язку з цим видається раціональним розглядати методи наукових досліджень як структури (склад і послідовність) процесів, в яких здійснюються дослідження.



Питання формування і структури теоретизування періодично стають предметами філософських, психологічних та методологічних дискурсів – наприклад, зразок філософського аналізу теоретизування нещодавно розглянуто в [4], а відомим прикладом використання загальнонаукової методології в описі теоретичних досліджень є праця [5]. У ній, зокрема, зазначено відсутність чіткого розрізнення методів пізнання і методів теоретичного дослідження (при збігу низки суттєвих термінів) і запропоновано *розглядати методологію як вчення про організацію діяльності*. Відповідно до принципів діяльнісного підходу розглянуто методологічну структуру «діяльність - дія - операція», в якій *методи теоретичних досліджень* розділено на дві категорії. В Таблиця 1 наведено відповідний фрагмент структури методів наукового дослідження [там само, С. 77–78].

**Таблиця 1. Методи теоретичних досліджень по [5].**

<b>Методи-операції</b>	<b>Методи-дії</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• аналіз</li> <li>• синтез</li> <li>• порівняння</li> <li>• абстрагування</li> <li>• конкретизація</li> <li>• узагальнення</li> <li>• формалізація</li> <li>• індукція</li> <li>• дедукція</li> <li>• ідеалізація</li> <li>• аналогія</li> <li>• моделювання</li> <li>• уявний експеримент</li> <li>• уява</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• діалектика (як метод)</li> <li>• наукові теорії, перевірені практикою</li> <li>• доказ</li> <li>• метод аналізу систем знань</li> <li>• дедуктивний (аксіоматичний) метод</li> <li>• індуктивно-дедуктивний метод</li> <li>• виявлення і розв'язання суперечностей</li> <li>• постановка проблем</li> <li>• побудова гіпотез</li> </ul>

Цей перелік методів викликає низку питань. Зокрема, можна було очікувати, що далі авторами буде показано, з яких *методів-операцій* і як утворюються структури *методів-дій*, проте описання останніх наведено без експлікації такого зв'язку. Тим не менш, суттєвим внеском авторів видається системний аналіз різних рівнів структури методів теоретичного дослідження.

У більш широкій перспективі доводиться констатувати, що і досі зберігаються проблеми *впровадження результатів*, отриманих в загальнонауковій методології та методології психологічної науки, що не сприяє інтегративним тенденціям у розвитку наукового знання. Актуальною видається позиція із зазначеної проблематики, згідно з якою: «Ми можемо розвивати кожен область незалежно, навіть в конфлікті однієї з одною. Але ми також можемо розвивати інтегруючі погляди, які прагнуть вирішити проблеми, що виникають через конфлікти між ними або, скажімо, через бажання побачити, як одна область функціонує в якості основи для іншої» (переклад з англ. В.Д.) [7, С. 304].

Одним з перспективних напрямків побудови універсальної структури методів теоретичних досліджень видається використання для цієї мети одного з видів медіаторів міжпарадигмальної взаємодії (див. [1]), а саме процесуального трактування теоретизування, заснованого на системному описі культурних процесів (див. [2] та ін.). З огляду на інтегративний характер зазначеного підходу (як аргументовано показують його автори), є підстави сподіватися, що в цьому напрямку досліджень будуть отримані більш чіткі і універсальні моделі опису методів теоретизування.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Балл Г.А., Мединцев В.А. Медиаторы межпарадигмального взаимодействия в исследованиях культуры // «Психология третьего тысячелетия»: I Международная научно-практическая конференция: сборник материалов. – Дубна: Международный университет природы, общества и человека «Дубна», 2014. – С. 22–26.
2. Балл Г.А., Мединцев В.А. Системное описание культурных процессов и его психологические применения // Технології розвитку інтелекту. – Том 1, № 7 (2014).
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984.

- 
4. Мединцев В.А. Мышление теоретика Нового времени // Восьмая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. Светлогорск, 18–21 октября 2018 г. / Отв. ред. А.К. Крылов, В.Д. Соловьев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 712–714.
  5. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. М.: Либроком, 2009. – 280 с.
  6. Шадриков В.Д., Мазилев В.А. Общая психология : учебник для академического бакалавриата. М. : Издательство Юрайт, 2017. 411 с.
  7. Wettersten J. Integrating Psychology And Methodology: How Can Psychology and Methodology Be Integrated? // Journal for General Philosophy of Science. 1990. #21. P. 293–308.

*Дригус М. Т.*  
*старший науковий співробітник*  
*лабораторії психології особистості імені П.Р.Чамати,*  
*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,*  
*Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

## **ДО ПРОБЛЕМИ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ В НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ Г.С. КОСТЮКА**

Фундатор сучасної вітчизняної психології, видатний вчений Г.С. Костюк вніс неперсичний вклад у розробку проблеми особистісної ефективності. Зазначимо, що учений трансгресивно здійснив її аналіз як у контексті загальної, соціальної, так і педагогічної та вікової психології [1].

У стрижневій праці «Загальна характеристика онтогенезу людської психіки», висвітлюючи «характерні риси розвитку психіки», і характеризуючи, за його визначенням, «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 норми, правила суспільної поведінки і керуватися ними» [2, с. 73]. Настільки ідеї Григорія Силевича випереджали

час, що усередині ХХ століття він включає проблему особистісного проектування, яка стає однією з провідних наукових розвідок ХХІ століття.

Г.С. Костюк 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 і 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 у онтогенезі. Розгляд проблеми особистісної ефективності у концептуальному полі ідеї саморуху ініціює у вітчизняній психології нові теоретико-експериментальні розвідки.

У підґрунті становлення особистісної ефективності лежить означена ученим закономірність формування психіки «як дедалі більш ускладнюваної і структурно організованої динамічної системи», у якій відбуваються «переходи від нижчих до вищих структур психічного життя» [2, с. 74].

Насамкінець зазначимо, що Г.С. Костюк здійснив концептуальну антиципацію проблеми особистісної ефективності задовго до її розробки у зарубіжній психології А. Бандурою, що вимагає окремого розгляду.

---

---

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Дригус М. Т. Концептуальні парадигми самоефективності особистості // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К.: Видавництво «Фенікс», 2017. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 23. – С. 88-97.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Григорій Силович Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.

***Завгородня О.В.***

*доктор психологічних наук,  
провідний науковий співробітник  
лабораторії методології і теорії психології,  
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

### **ІНТЕГРАТИВНЕ МЕТАТЕОРЕТИЗУВАННЯ У ПСИХОЛОГІЇ: АКТУАЛЬНІСТЬ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

Метатеорія – теорія, що аналізує методи й властивості іншої теорії, так званої предметної або об'єктної теорії. Метатеоретизування існує в будь-яких науках, спрямоване на вивчення наукових теорій. Поняття метатеорії виникло на початку ХХ століття в дослідженнях засад математики (введено в 1904 році Д. Гілбертом), коли класична математика переживала кризу. Необхідність створення метатеорії була зумовлена потребою дослідження структури математичних теорій, питання про їхню істинність і проблемою встановлення несуперечності математики. Нині метатеоретизування існує практично в кожній науці зі своїми специфічними особливостями, відповідно до її предметного поля. У соціогуманітарній сфері Дж. Рітцер вирізняє три види метатеоретизування, спрямовані на: глибше розуміння теорії; підготовку до створення нової теорії; створення нової всеохоплюючої теоретичної перспективи [2]. Також в соціогуманітарному метатеоретизуванні виокремлюють стабілізаційний, трансформаційний та постколоніальний типи метатеоретизування [1]. Метатеорії здатні стимулювати перегляд усталених суджень, можуть стати джерелом важливих припущень, переоцінки наявних суджень та моделей [6]. М. Едвардс як

критерії оцінки метатеорії розглядає концептуальну інтеграцію, онтологічне охоплення, онтологічну глибину, валідність, внутрішню відповідність [4].

Логіка розвитку соціуму, людини і соціогуманітарного знання стимулює до метатеоретической діяльності. Якщо психологічні теорії як предмет дослідження розглядають психологічну феноменологію, то метатеорії своїм специфічним об'єктом роблять самі теорії. Дослідження засад, передумов теорій, їх методологічного інструментарію стає найбільш актуальним і важливим, коли наука переживає кризові явища.

Можна виділити кілька причин підвищеної уваги до метатеоретизування. Одною з причин є відставання психології в концептуалізації психологічної феноменології, яка стрімко змінюється, тобто створюється «зазор» між теорією і предметним полем. Зміни психології людини, пов'язані з культурно-цивілізаційними трансформаціями, вимагають нових концептуалізацій, понять, методологічних прийомів дослідження. Ще одна причина актуалізації метатеоретизування – це фрагментованість та поліпарадигмальність психологічного знання. Метатеоретизування частіше актуалізується у фрагментованих і суперечливих дисциплінах [3]. Причиною підвищеної уваги до метатеоретизування також є вплив індігенної психології, емік-підходу, постколоніальних і гендерних досліджень; зазначені студії пропонують інший ракурс аналізу психологічної феноменології, пов'язаний з відмовою від універсалізації «психології євроамериканського білого чоловіка» і охоплення дослідженням психологічної «іншості» представників постколоніальних країн, меншин, людей різної ідентичності, різних рас, етносів, культур тощо. Розвиток нових інформаційних технологій в контексті психологічних досліджень і практики також вимагає осмислення та стимулює інтерес до метатеоретизування.

Одна з найактуальніших метатеоретичних стратегій – інтегративне метатеоретизування. Зростає варіативність психологічного знання, розходження мов теоретизування, тому необхідним є співвіднесення різноманітних теорій, побудова спільного метатеоретичного контексту.

---

Інтегративне метатеоретизування характеризується масштабністю, відкритістю різноманіттю наукових теорій, використанням інших підходів як метатеоретических ресурсів [7]. Інтегративність виявляється у сприйнятливості до контекстів; вдосконаленні методів і принципів системності; використанні як концептуального ресурсу різних інтеграційних підходів; в ціннісній значущості цілей включеності та емансипації [7].

Інтегративне метатеоретизування може бути, зокрема, двох напрямків.

Перший, інтегративно-узагальнювальний напрямок відображає прагнення створити універсальну метатеорію, орієнтація на створення універсальної психології, яка керується єдиною теоретичною логікою. Прихильники цього напрямку підкреслюють роздробленість психології, розходження мов теоретизування. На думку А. Стаатса, наявне роз'єднання живить себе, стимулює взаємну дискредитацію, суперечки, і якщо не докладати зусиль до об'єднання, розлад продовжуватиме зростати [5]. Такий тип метатеоретизування спрямований на побудову універсальної узагальнювальної метатеоретичної схеми, яка об'єднає психологію.

Другий напрямок – інтегративно-плюралістичний (або інтегративно-діалогічний), який тлумачить метатеоретизування як створення свого роду метатеоретичного каркасу – мостів, переходів між різноманітними підходами та концепціями з властивим їм системами понять, між якими важливо здійснювати діалог і «переклад». Інтеграція відбувається на основі співіснування, розвитку і взаємного збагачення різних психологічних концепцій, підходів. Метатеоретизування, орієнтоване на розвиток і взаємне збагачення різних психологічних концепцій, підходів, на побудову психології, на основі здобутків багатьох шкіл думки, на діалог ідей, ставить за мету творення цілісного, багатовимірного, багат шарового опису психологічної феноменології. Інтеграційна метатеоретична стратегія повинна бути спрямована на аналіз і співвіднесення усталених класичних і нових

теорій, включаючи посколоніальні і гендерні студії, етик- і емік-підходи, здобутки індигенної психології.

У здійсненні інтегративно-плюралістичного метатеоретизування доцільними виступають принципи відстороненості, додатковості, різноманіття, концептуального фокусу, континуальності, розвитку. Принцип відстороненості полягає в тому, щоб "піднятися" над концептуальними обмеженнями окремих підходів, визнаючи їх додатковість, доповнювальність один щодо іншого, визначити їх концептуальні фокуси, зону «найліпшої видимості», межі застосовності, окреслити відмінності, збіги та перетини. Континуальність пов'язана з цілісністю пізнавальних прагнень людини, розвитком, еволюцією теоретичних засобів пізнання, проте також може вбачатись в змістовній, тематичній або інструментальній спорідненості теорій. Принцип додатковості – один з важливих інструментів метатеоретической систематизації, здатний знімати конфлікти між прихильниками альтернативних концепцій.

Можна виокремити такі перспективи та завдання метатеоретизування в психології: саморефлексія психології, з позиції еволюції концептуальних моделей, наявних методологічних підходів; виокремлення етапів, фаз, зміщень у психологічному знанні, картографування минулих досягнень, визначення особливостей наявного стану, осмислення тенденцій і перспектив розвитку у змінюваному соціальному та інтелектуальному контексті; оцінка прогресу психологічного знання як результату зміни та взаємодії наукових підходів; виокремлення незалежних одна від одної, внутрішньо впорядкованих теорій, пояснювальних моделей; визначення специфіки, акцентів, спрямованості тої чи іншої теорії – пояснювальної, евристичної, аналітичної, екзегетичної; оцінка чіткості й адекватності базових припущень, ключових понять, пояснювальних моделей основних психологічних теорій; вирізнення суттєвого, найбільш істотного в теорії, порівняно з менш істотним, другорядним; логічно обґрунтоване розгортання теорій з метою формулювання гіпотез для можливого емпіричного підтвердження;



---

співвіднесення наявних емпіричних даних в контексті оцінки обґрунтованості теорій; перевизначення теорії в результаті теоретичного аналізу та аналізу емпіричних даних; визначення можливостей формалізації теорії; виявлення різних теоретичних логік, співвіднесення різних позицій, спроби «взаємоперекладу» різних мов опису психологічної феноменології; знаходження схожості, перетину та відмінностей різних теорій, виявлення можливостей та обмежень їх інтеграції; "інвентаризація", систематизація, уточнення тематично фокусованого категоріального апарату та концептуальних засновків окремих предметних областей з урахуванням варіативності сенсів понять; формування та вдосконалення варіантів мови науки, співвіднесення різних мов опису подібних феноменів, знаходження найбільш відповідної (з урахуванням орієнтації на точність чи глибину осягнення) мови опису суті теорії; концептуальне впорядкування окремих предметних областей психології; осмислення психології як джерела пояснювальних моделей в контексті між- і трансдисциплінарних досліджень. Метатеоретизування становить складну, проте авангардну частину творення психологічного знання. Структурована рефлексія дослідників про психологічну науку, її теорії, методи, функції в суспільстві, культуротвірну роль є чинником подолання кризових явищ, рушієм розвитку та дієвості психологічного знання.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Иванов Д.В. Тренд метатеоретизирования в современной социологии. СОЦИС. 2017. № 11. С. 3–10.
2. Ритцер Дж. Современные социологические теории. 5-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 688 с.
3. Fuchs S.(1991). Metatheory as Cognitive Style//*Sociological Perspectives*. Vol. 34, No. 3, Recent Explorations in Sociological Metatheorizing. P. 287-301.
4. Edwards M. (2010). Organizational transformation for sustainability: An integral metatheory. NY.: Routledge, 288 p.
5. Staats, A. W. (2003). A psychological behaviorism theory of personality. In Millon, Theodore; Learner, Melvin J. (Eds.), *Handbook of psychology*. New York: John Wiley & Sons. P. 135-158.
6. Turner J. (1990). The misuse and use of metatheory // *Sociological Forum*, Vol. 5 (1). P. 37– 53.

7. Wallis, S. (2010). Toward a Science of Metatheory. Integral Review. A Transdisciplinary and Transcultural Journal For New Thought, Research, and Praxis, 6 (3), 73-115.

**Кияшко М. О.**

*кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри прикладної психології,  
УО «Вітебський державний університет імені П. М. Машерова»*

**Подшивайлова Л. І.**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології особистості та соціальних практик,  
Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка*

**Шепельова М. В.**

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

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ХУДОЖНІХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ У СПРИЙМАННІ ТВОРІВ ЖИВОПИСУ**

Основою для творів живопису виступає дійсність, інтерпретована та втілена митцем у художньому творі в живописній формі. Однією із властивостей творів живопису є його художність, яка водночас виступає критерієм приналежності твору до мистецтва, або, іншими словами, є своєрідним маркером.

Художність як одна із властивостей мистецтва включає такі характеристики [2]: 1) пізнавальна ємність; 2) система оцінок (ціннісно-орієнтаційний компонент);

3) комунікативні характеристики (зрозумілість, доступність знаково-символічної системи); 4) технічні характеристики; 5) естетичні якості (здатність твору викликати естетичні переживання).

Усі наведені характеристики розглядаються як різні грані одного цілого. Твір мистецтва виступає носієм наведених вище характеристик у різному їх співвідношенні [2]. Як у художньому творі, так і в його реальному впливі на людину можна виокремити різні аспекти (наприклад – пізнавальний, емоційний). Але разом з тим головною

---

специфікою художнього твору вважається цілісність, порушення якої призводить до розпаду художнього образу.

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

Кожній людині властиві певні художні орієнтації. У наших попередніх публікаціях було визначено такі чотири складові художніх орієнтацій у сприйманні живопису включають:

- 1) емоційне навантаження художнього твору;
- 2) смислове наповнення художнього твору;
- 3) творчий підхід художника (застосування митцем специфічних живописних засобів та прийомів, які більшою мірою стосуються змістових характеристик твору);
- 4) техніка зображення (вміння втілювати формальні характеристики творчого задуму засобами живопису) [7].

Кожен з цих компонентів має свої прояви у творі живопису [7].

Виявлені у наших попередніх публікаціях особливості прояву перцептивно-мисленнєвих стратегій та художніх орієнтацій у студентів [4, 5] спонукали нас до дослідження особистісних властивостей як чинника художніх орієнтацій студентів у сприйманні творів живопису.

Погоджуючись з думкою С. П. Сергеєнкової та Ф. М. Подшивайлова [6], поняття *чинник* ми розглядаємо як фактор, умову, рушійну силу, причину будь-якого процесу, яка визначає його характер або одну з основних рис, отже особистісні властивості у нашому дослідженні виступають психологічним чинником художніх орієнтацій студентів у сприйманні творів живопису.

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

Визначення рівня емпатії у досліджуваних здійснювалося за допомогою методики «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. В. Бойко. Для вивчення особистісних властивостей досліджуваних нами застосовано багатофакторний особистісний опитувальник «Психодіагностичний тест» (ПДТ) В. М. Мельникова та Л. Т. Ямпольского. Для оцінки домінуючих художніх орієнтацій досліджуваних у процесі сприймання творів живопису за показниками «емоційне навантаження художнього твору», «техніка зображення», «творчий підхід художника» та «смислове навантаження художнього твору» застосовано опитувальник «Художня спрямованість сприймання творів живопису» (М. В. Шепельова) (опис результатів дослідження детально представлено у наших попередніх публікаціях [7, 8]).

Досліджуваними виступили особи віком від 16 до 44 років. Середній вік досліджуваних – 23 роки, загальна кількість досліджуваних – 64 особи, з них 48 осіб (75%) жіночої статі, 16 (25%) – чоловічої. Дослідження проводилося дистанційно із застосуванням сервісу «Google-форми». Вибірка досліджуваних була поділена на групи: студенти-психологи – 37 осіб (58%), студенти технічного спрямування – 13 осіб (20%), інші досліджувані – 14 осіб (22%).

Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою факторного аналізу для виявлення системоутворювального фактору та множинного нелінійного регресійного аналізу.

Спочатку за результатами емпіричного дослідження на основі

---

розрахунку факторних навантажень прояву художніх орієнтацій досліджуваних у сприйманні творів живопису у загальній вибірці досліджуваних, у групах студентів-психологів, студентів технічного спрямування та групі «інші досліджувані», нами було визначено системоутворювальні фактори та виявлено їх ієрархію. Результати розрахунку більш детально представлено у нашій попередній публікації [7].

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

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

На наступному етапі нашого дослідження визначено вплив особистісних характеристик та їх взаємодії на художні орієнтації у процесі сприймання творів живопису у групах студентів-психологів, студентів технічного спрямування та групі «інші досліджувані».

Для цього ми застосували метод множинного нелінійного регресійного аналізу, що дозволяє виявити ті особистісні властивості, при підвищенні рівня яких буде збільшуватися або зменшуватися (залежно від знаку перед коефіцієнтом) орієнтація студентів на емоційне навантаження твору живопису. Результати розрахунків дозволяють також визначити змістове наповнення особистісними властивостями сприймання творів живопису,

тобто дати психологічну характеристику особистостям, орієнтованим на емоційне навантаження твору. Побудова нелінійної моделі передбачає виявлення впливу взаємодії двох і більше особистісних властивостей, на перетині яких виникає нова якість [3, 1], у нашому випадку – виявлення впливу особистісних властивостей та взаємодії між ними на домінуючі художні орієнтації студентів у процесі сприймання творів живопису.

Розглянемо побудовані рівняння множинної нелінійної регресії для виявлення впливу особистісних властивостей та їх взаємодії на домінуючі художні орієнтації у процесі сприймання творів живопису у групах студентів-психологів (СП), студентів технічного спрямування (СТ) та груп «інші досліджувані» (ІД) (табл. 1).

**Рівняння множинної нелінійної регресії, коефіцієнт регресії (R)  
та коефіцієнт детермінації (R<sup>2</sup>) для визначення впливу особистісних  
властивостей та їх взаємодії на домінуючі художні орієнтації студентів  
у процесі сприймання творів живопису**

*Таблиця 1*

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

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

За результатами розрахунків встановлено, що у студентів-психологів домінування орієнтації на емоційне навантаження твору при сприйманні живопису зумовлюється високим рівнем раціонального каналу емпатії (J), високим рівнем асоціальності (G), високим рівнем проникаючої здатності в емпатії (M), високим рівнем сензитивності (I), низьким рівнем установок, які

---

сприяють чи перешкоджають емпатії (L), низьким рівнем психічної неврівноваженості (F), високим рівнем нелінійного параметру, який представлено взаємодією сензитивності та установок, що сприяють або перешкоджають емпатії (IL), низьким рівнем нелінійного параметру, який представлено взаємодією асоціальності та раціональним каналом емпатії (GJ), а також низьким рівнем нелінійного параметру взаємодії сензитивності та проникаючої здатності емпатії (IM).

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

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

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Кияшко М. О. Життєвий вибір як чинник духовного розвитку особистості : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / М. О. Кияшко ; Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2012. – 18 с.
2. Новиков А. М. Методология художественной деятельности / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2008. – 72 с.
3. Подшивайлова Л. И. Типология личностно-коллективистского самоопределения студентов в условиях учебного процесса: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. И. Подшивайлова ;
4. Подшивайлова Л. И. Психологическое исследование проявлений перцептивно-мыслительных стратегий художника в произведении изобразительного искусства / Л. И. Подшивайлова, М. В. Кокарева // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К.: Видавництво «Фенікс», 2016. – Т XII. Психологія творчості. – Вип. 22. – С. 242-252.
5. Подшивайлова Л. И. Перцептивно-мыслительная стратегия как свойство личности / Л. И. Подшивайлова, М. В. Шепельова // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка

- НАПН України. – К.: Видавництво «Фенікс», 2017. – Т XII. Психологія творчості. – Вип. 23. – С. 263-277.
6. Сергєєнкова О. П., Подшивайлов Ф. М. Психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості сучасного студента. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К.: Видавництво «Фенікс», 2016. Т XII. Психологія творчості. Вип. 22. С. 260-276.
  7. Шепельова М. В. Прояви перцептивно-мисленнєвих стратегій у художній діяльності студентів [Електронний ресурс] / М. В. Шепельова // Перцептивно-мисленнєві стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності : монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. – К., 2018. – С. 106-123. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/712092/>
  8. Шепельова М. В. Вплив особистісних характеристик на художні орієнтації студентів у сприйманні творів живопису / М. В. Шепельова // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К.: Видавництво «Фенікс», 2019. Т XII. Психологія творчості. Вип. 25

***Костюченко О.В.***

*доктор психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології*

*Київського національного університету культури і мистецтв*

## **ТВОРЧІ АСПЕКТИ СТРАТЕГІЧНОГО ПЛАНУВАННЯ ПРОЕКТ-МЕНЕДЖЕРА**

В умовах турбулентного світу постійно підвищуються вимоги до гнучкості мислення й поведінки, самостійності, готовності до відкритості новим формам самореалізації фахівця у будь-якій сфері, зокрема в управлінні проектами, що зумовлює необхідність розвитку і вдосконалення його потенційних можливостей. Запорукою професіоналізму висококласного проект-менеджера є усвідомлення ним необхідності глибинного самопізнання, корекції та пошуку шляхів самовдосконалення, реалізації творчого потенціалу. В цьому передбачається готовність до змін, розвитку, вдосконалення, зумовлюється професійна мобільність, здатність до оволодіння різноманітними видами діяльності, перебудови наявних стереотипів, необхідність обрати найбільш відповідний з неалгоритмічних методів, які спрямовані на генерування якомога більшої кількості варіантів рішень, або з сучасних методів, де відшукується одне або декілька сильних рішень.



---

Саме творчий підхід проект-менеджера до вирішення основних завдань управлінської діяльності гарантує ефективність добору і впровадження оптимальних технологій, засобів, методів і методик. Серед різних функцій менеджера в процесі управління проектами, за класичним підходом (Х. Файоль, 1959),: планування обсягу робіт, необхідних для виконання проекту і досягнення його цілей; організацію ресурсів для їх виконання в межах встановленого бюджету і строків; впровадження розробленої програми дій; контроль за виконанням плану або його коригування у разі необхідності; керівництво командою залучених до виконання людей, ми зосередимо увагу саме на стратегічному плануванні. За визначенням Р. Хейса, «стратегічне планування було швидше картою, яка служить для вибору шляхів, що ведуть до тієї чи іншої мети, ніж компасом, покликаним допомогти знайти правильні орієнтири у складних ситуаціях».

Методологічною та теоретичною основою дослідження є система теорій: психології управління (В. Бочарова, П. Друкер, Г. Мінцберг, А. Пригожин й ін.), управлінської діяльності менеджера соціальної сфери (Т. Базаров, В. Гончаров, А. Занковський, В. Князєв, В. Рубахін, Ю. Синягін й ін.), стратегічного управління та планування (Р. Акофф, О. Амоша, М. Бутко, В. Василенко, М. Дітковська, С. Задорожна, К. Ендрю, М. Портер, П. Друкер, Х. Мінцберг, Ю. Шабардіна й ін.), проектної діяльності (О. Генісаретський, В. Глазичев, О. Раппапорт, В. Розін й ін.), творчої діяльності та творчого мислення (Л. Виготський, В. Моляко, О. Матюшкін, В. Роменець та ін.), креативності і креативного мислення (Г. Айзенк, Г. Адлер, Л. Виготський, Дж. Гілфорд, Я. Пономарьов, Є. Торренс та ін.). Вирішення означених проблем має важливе значення, набуваючи цінності не лише у психології, а також в інших науках, культурі, політиці, економіці, зокрема у сучасному бізнесі й управлінні, що обумовлене підвищенням вимог соціального середовища до формування та реалізації таких творчих складових особистості проект-менеджера, як нестандартне бачення нових

можливостей її функціонування та розвитку, продукування оригінальних ідей, гнучкість мислення та поведінки Також важливими в управлінсько-проектній діяльності менеджера такі творчі принципи (В. Моляко, В. Роменця, Я. Пономарьова, А. Єсаулова, К. Дункера, Г. Сельє, Р. Стернберга, Г. Мілгрема, К. Ключе та ін): адекватного оцінювання (або принцип розуміння); проектування (формулювання гіпотези чи гіпотез); конструювання конкретних структур та функцій; апробації нових продуктів (розв'язання); реалізації і тиражування продуктів творчої діяльності.

В адаптації менеджера до постійно мінливих умов проектної діяльності, зокрема на етапі її стратегічного планування, з її інформаційними сукупностями, творчості відведене істотне місце, про що засвідчує така думка В. Моляко про необхідність врахування «творчо-перетворюючої функції свідомості, стратегіальної організації свідомості, що дозволяє впорядкувати вміст потоку свідомості, знаходити в хаосі конкретні системи, проектувати їх і будувати, орієнтуючись також на об'єктивні показники, що задаються усіма тими вимогами, які існують в реальності».

Очевидно, що актуальним предметом психологічних досліджень проблем професійного становлення та реалізації проект-менеджера є розвиток його здатності до розв'язання творчо-управлінських задач, що вимагає пошуку особливих засобів (нових способів, методів) прийняття оптимального рішення, креативності. У випадку, коли не існує апробованих, готових засобів, необхідно самостійно проектувати стратегії і тактики, способи розв'язання управлінських задач. Саме це дозволяє розглядати процес розв'язання творчо-управлінської задачі як адекватну модель творчої діяльності.

Слід зауважити на можливостях підвищення ефективності діяльності проект-менеджера на основі використання таких відомих методів – стратегій: «Морфологічний аналіз» (Ф. Цвиккі), «Функціонально-фізична методика конструювання» (Р. Коллер), «Алгоритм рішення винахідницьких завдань» (Г. Альтшуллер), «Брейнстормінг» (А. Осборн); «Синектика»

---

(В. Гордон); «Майєвтика» (за Сократом); «Ментальні карти» (Т. Б'юзен); метод творчого пошуку КАРУС (стратегія реалізації комбінаторних, реконструювальних і універсальних дій, пошук аналогій) (В. Моляко).

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

У професійному становленні та самореалізації проект-менеджера найважливішу роль відіграє його творчий потенціал. Орієнтуючись на власні дослідження та дослідження інших фахівців (О. Матюшкіна, В. Шадрікова, Д. Богоявленської, Е. де Боно та ін.), В. Моляко запропонував багатокomпонентну структурну модель творчого потенціалу, зокрема, переважання пізнавальних інтересів; допитливість, прагнення до створення нового, схильність до вирішення та пошуку проблем; швидкість засвоєння нової інформації, наполегливість, цілеспрямованість, систематичність у роботі, сміливе прийняття рішень; творчість – уміння комбінувати,

знаходити аналоги, реконструювати; схильність до зміни варіантів, економічність у рішеннях, раціональне використання коштів, часу та ін.

Серед ознак особистості проект-менеджера, здатного до творчого вирішення завдань стратегічного планування слід виокремити такі: спрямованість на творчість, пізнавальна активність, ініціативність, незалежність суджень, оригінальність, розумова відкритість, чутливість до нового та незвичного, схильність до заперечення звичного, здатність протистояти думці, висока толерантність у невизначених ситуаціях, ініціативність, інтенсивна пошукова мотивація, здатність упродовж певного часу виконувати певну діяльність, схильність до самоактуалізації тощо.

Узагальнюючи розглянуте вище, можна зробити такий висновок: цінність творчої реалізації проект-менеджера у стратегічному плануванні проектної діяльності не тільки у її продуктах, а й у самому процесі: прагненні шукати й випробовувати різні рішення, виявляти своє розуміння і ставлення до проектного середовища, що сприяє швидкому орієнтуванню в мінливих умовах, ефективному добору оптимальних для кожного окремого випадка умов, методів і засобів, стратегій і тактик успішного розв'язання творчо-управлінських задач проектної діяльності. Саме планувальні стратегії проектного менеджменту спрямовані на аналіз ситуацій, оцінку нової інформації, вибір об'єктів дослідження, вибір орієнтирів, дозволяють організувати «хаос мислення» і знайти засоби та шляхи такого впорядкування, що сприятимуть вирішенню нових управлінських задач, завершенню творчого процесу досягненням рівноваги, гармонізацією.

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

## **ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

---

Молодший шкільний вік, початкові роки власне учіння – це період переважно засвоєння інформації. Гострота, рухливість сприйняття, наявність необхідних передумов словесного мислення, спрямованість розумової активності на те, щоб повторити, внутрішньо прийняти, створюють сприятливі умови для збагачення і розвитку психіки. Всі особливості молодшого шкільного віку, на думку Н. С. Лейтес, істотно впливають на пізнавальні можливості дитини та обумовлюють подальший її розвиток. Більше того, він вважає їх факторами вікової обдарованості.

Головними психологічними новоутвореннями, які формуються під дією всіх форм психофізичної активності молодшого школяра, виступають: довільність, як особлива якість психіки, що проявляється в спроможності свідомо ставити мету, діяти в напрямку пошуку та знаходження засобів для її досягнення, долаючи на цьому шляху труднощі і перешкоди; здатність планувати і виконувати дії у внутрішньому плані, що свідчить не тільки про згортання моторного компоненту в інтелектуальних діях, але і про спроможність здійснювати інтелектуальний аналіз рухів моторних дій; рефлексія, як уміння аналізувати свої судження, порівнювати, узагальнювати, і певним чином ставитись до тих чи інших дій.

Цей етап онтогенезу характеризується подальшим фізичним і психофізіологічним розвитком дитини, який і забезпечує перспективу навчання в школі. Молодший шкільний вік – це період значних позитивних змін. Загальний зміст соціальної ситуації розвитку молодшого школяра являється переходом до систематичного шкільного навчання, тобто відбувається інтенсивне формування основних компонентів навчальної діяльності, дитина вчиться отримувати знання, оволодіває прийомами та навичками учбової роботи. Означений вік є періодом інтенсивного розвитку та якісного перетворення пізнавальних процесів, які опосередковуються, стають усвідомлюваними та довільними.

Провідною в молодшому шкільному віці стає навчальна діяльність, яка носить обов'язковий, цілеспрямований, суспільно значущий та систематичний характер. У рамках навчальної діяльності формуються психологічні новоутворення, які характеризують найбільш значні досягнення щодо розвитку молодших школярів і є фундаментом, що забезпечує розвиток на наступному віковому етапі (довільність, рефлексія, внутрішній план дії, самоконтроль).

Поступивши до школи, провідною діяльністю для дитини стає учбова діяльність, яка включає в себе такі компоненти: 1) учбова ситуація чи задача, коли відбувається засвоєння способів виділення якостей понять, засвоєння способів розв'язання деяких конкретно-практичних задач, а також відтворення цих способів; 2) учбові дії, за допомогою яких відбувається відтворення і засвоєння дитиною зразків загальних способів розв'язання задач та загальних прийомів визначення умов їх застосування; 3) контрольні дії, суть яких полягає в співставленні дитиною своїх дій та їх результату із заданим зразком; 4) оціночні дії, сутність яких полягає у фіксації відповідності чи невідповідності результату вимогам учбової ситуації.

Згідно з Л.С. Виготським, психологічний вік визначається новоутвореннями, які є показниками досягнень у розвитку дитини. Вчений зазначає, що мислення дитини молодшого шкільного віку знаходиться на важливому етапі розвитку. У цей період відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного, понятійного мислення. Розумовій діяльності дитини притаманний подвійний характер: конкретне мислення, пов'язане з реальною дійсністю і безпосереднім спогляданням, вже підпорядковується логічним принципам, проте абстрактні, формально-логічні міркування дітям ще не доступні. Даний період можна охарактеризувати як «втрата дитячої безпосередності та наївності». Найістотнішою рисою кризи семи років можна назвати початок диференціації внутрішньої та зовнішньої сторони особистості дитини. З початком шкільного навчання мислення виходить в центр свідомої діяльності дитини. Розвиток словесно-логічного,

---

«розмірковуючого» мислення, що відбувається в ході засвоєння наукових знань, перебудовує і всі інші пізнавальні процеси: «пам'ять в цьому віці стає мислячою, а сприйняття – думаючим».

В молодшому шкільному віці діти проявляють високу пізнавальну активність, яка проявляється в допитливості, зацікавленості, безкорисливому прагненні до нового, потреби в нових враженнях. Пізнавальна потреба – це перш за все потреба в новій інформації, проте сама нова інформація може виступати в різноманітних формах: в новому стимулі (новий колір предмета, раптовий звук, незвичайна форма), в новому знанні (його призначенні, пристрої і т.п.) і в новій системі уявлень про світ (наукове знання, наука в цілому). Для молодшого школяра провідним рівнем пізнавальної потреби стає допитливість, де головним є не новизна стимулу, а знання.

Як зазначає О. В. Скрипченко, розвиток мислення в молодших учнів полягає в якісній зміні практично-дійового, конкретно-образного і понятійно-теоретичного мислення; в удосконаленні процесу й результату аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та абстрагування; у формуванні нових умінь і навичок розумової діяльності.

На думку С. Ф. Жуйкова, деякі особливості мислення школярів виступають як особливості окремих мисленневих операцій (порівняння, узагальнення і т.п.), інші – як особливості, характерні для розумової діяльності в окремій предметній області, треті – як особливості, які відносяться до мислення в цілому.

Існуючі на сьогодні дослідження свідчать, що в молодшому шкільному віці, в період з 8 до 10 років, розумові операції узагальнення та виділення суттєвих ознак, операції порівняння, встановлення аналогій та логічних категоріальних зв'язків між поняттями розвиваються найбільш активно. Також дітям цього віку притаманний перехід від наочних форм мислення до словесно-логічного узагальнення та первинне формування логічного типу мислення, як перехід від конкретно-ситуаційного до абстрактно-логічного

мислення. Тобто, мислення стає конкретно-образним, однак вагомому значення набувають абстрактні компоненти. Під впливом навчання змінюються співвідношення між його образними і понятійними, конкретними та абстрактними компонентами. Молодші школярі швидше оволодівають індуктивними умовиводами, ніж дедуктивними. Умовивід – специфічна форма зіставлення кількох суджень. Індукція – процес переходу одиничних, часткових суджень до загального судження. Дедукція – процес переходу від судження, що виражає загальне положення, до судження, що виражає вужчі положення або частковий випадок.

Н. А. Менчинська окремі властивості розумової діяльності учнів пов'язала з навчуваністю – легкістю, з якою школярі піддаються педагогічному впливу в процесі навчання. Проаналізовані нею дослідження показують, що певний рівень аналізу та синтезу, абстрагування та узагальнення при засвоєнні та використанні знань, а також пов'язаний з ним рівень співвідношення чуттєвих і абстрактних компонентів мислительної діяльності, співвідносяться з гнучкістю мислительних процесів. Ці особливості пов'язані з темпом засвоєння, зі швидкістю в навчанні.

Г. П. Антоною було проведено дослідження, в якому було виявлено, що з низькою розумовою продуктивністю в більшості предметів школярі мають низькі показники встигаємості, їх знання поверхові, фрагментарні, безсистемні. Такі учні не вміють організувати свою розумову діяльність, в них слабо розвинені самоконтроль, здатність до концентрації уваги, вони часто відволікаються. Школярі з високими показниками розумової продуктивності мають глибокі, систематизовані знання і навички. Такі учні організовані, вміють самостійно долати труднощі, досить добре контролюють себе в процесі учбової роботи, завдання виконують з великою уважністю.

Образне мислення – основний вид мислення в молодшому шкільному віці. Звичайно, молодший школяр може мислити логічно, але слід пам'ятати,



---

що цей вік сензитивний до навчання і спирається на наочність. Своєрідністю образного мислення молодшого школяра є його наочно-дієвий характер.

Навчальна діяльність потребує розвитку вищих психічних функцій – довільності уваги, пам'яті, уяви молодшого школяра, які вже набувають самостійності. Дитина навчається володіти спеціальними діями, які дають можливість зосередитися на навчальній діяльності, зберігати в пам'яті побачене чи почуте, уявляти собі щось, що виходить за рамки сприйнятого раніше.

У період молодшого шкільного віку в розвитку уваги відбуваються суттєві зміни. Йде інтенсивний розвиток всіх її властивостей, особливо різко (більш як у два рази) збільшується об'єм уваги, підвищується її стійкість, розвиваються навички переключення і розподілу. В 9-10 років діти стають здатні досить довго зберігати увагу і виконувати довільно задану програму дій. Було відмічено, що в даний віковий період висока продуктивність мислення учнів пов'язана перш за все з більш інтенсивним розвитком першої сигнальної системи, зі здібністю до зорового запам'ятання, а не з описуванням об'єктів, що вимагає переваги діяльності другої сигнальної системи.

Мислення молодшого школяра якісно вдосконалюється в двох протилежних напрямках – удосконалення конкретних і удосконалення абстрактних його компонентів. У молодших школярів спостерігається взаємний розвиток практично-дійового, образного та словесно-практичного мислення. Кожний акт практично-дійового мислення учня містить у собі образні і понятійно-теоретичні компоненти. Аналіз у молодших школярів у своєму розвитку проходить ряд етапів – від елементарного або часткового аналізу до комплексного і системного. Аналіз розвивається одночасно з синтезом. Молодші учні можуть перебувати і на елементарному, і водночас на складному, глибокому рівні синтезу залежно від змісту об'єктів та засобів здійснення синтезу. У першокласників переважає практично-дійовий синтез

(синтез на основі практичних дій з предметами). В учнів других, третіх класів переважає образний синтез (синтез здійснюється при опорі на предмети, які є об'єктом сприймання або уявлення).

**Мазяр О.В.**  
*кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри соціальної та практичної психології  
Житомирського державного університету імені Івана Франка*

## **ПСИХІЧНИЙ КОНТРАПУНКТ ЯК ПСИХОЛОГІЧНЕ ПОНЯТТЯ**

Психологічна наука постійно перебуває у пошуку термінів, які адекватно описуватимуть феномени людської психіки. Звідси її метафоричність, схильність до запозичень, зокрема з області мистецтва. Остання обставина пов'язана з тим, що мистецтво, вочевидь, чи не найбільш автентично відображає первинність людського сприймання, тоді як філософія, біологія й особливо математика є продуктом потужної аналітичної діяльності, яка спрямована на нівелювання потокового абсурдного матеріалу психіки, впорядковує і структурує його. Власне, труднощі розвитку психології у тому й полягають: інструментарій, який пропонується природничо-науковою парадигмою, не здатен адекватно розкрити сутність психічних феноменів людини. Так, рефлекторний принцип психічної діяльності, який є адекватним для пояснення активності тварини, не може бути екстрапольований у такій формі на людину. Це знайшло відображення у психофізичній (психофізіологічній) проблемі. Більше того, це спричинило принаймні часткову відмову від природничо-наукової парадигми і розбудову її гуманітарного зразка, який, втім, так само перебуває у глухому куті. Принаймні психодіагностика досі перебуває у пошуку валідних методів дослідження. У. Мішелем доведено, що показники особистісних опитувальників слабо корелюють з показниками реальної поведінки [9].

Одна з ключових проблем – пошук терміну, який би розкривав сутність психічного процесу з огляду на одночасну дію антагоністичних психічних

---

процесів, зокрема першосигнальних імпульсів і другосигнальних знаків. Відомо, що друга сигнальна система спрямована на нівелювання впливу першої, але водночас взаємодіє з нею, зазнає відповідної трансформації і в результаті сягає консонансу [3], що відображено у поняттях конгруентності, гармонійності, самоактуалізації, Самості. «Потік свідомості» [4], «багато-багатозначні зв'язки» [6] певною мірою відображають психічну поліфонічність людської психіки, проте їм істотно бракує вказівки на автономність сигнальних систем, їхню єдність у взаємному протистоянні. Достатньо вдалими, на нашу думку, може бути термін «контрапункту», запропонований у приватній бесіді академіком В.О. Моляко. Контрапункт є музичним терміном й означає поєднання кількох мелодійних ліній.

Евристична цінність цього поняття полягає у тому, що контрапункт, з одного боку, передбачає мелодійний консонанс, але з іншого – у буквальному розумінні передбачає протиставлення нот (від лат. *punctum contra punctum* – нота проти ноти, точка проти точки). Контрапункт дає широке поле для показу синхронності окремих ліній (голосів), в окремих випадках загострює їхню відмінність, домінантність і водночас виявляє їхню гармонійність. Прикметно, що у музиці з часом змінилося уявлення про контрапункт як гармонійне утворення і відтепер робиться акцент на дисонансі звучання окремих голосів. Це дозволяє вибудовувати оригінальність тієї чи іншої партії, не втрачаючи при цьому загальної гармонії звучання.

Властивості контрапункту можна екстраполювати на психічну площину, яка так само має проблему інтерпретації індивідуального в межах типового [7]. Але не менш важливим за показ психічного дисонансу у консонансі (індивідуального в типовому) є розуміння структури психічного акту. Контрапункт може мати різну будову: нота проти ноти, одна нота проти двох або чотирьох інших, зміщення нот одна відносно одної. Це може відображати процес парабіозу – зіткнення двох нервово-психічних реакцій,

які не можуть досягти гальмування й утворюють основу для амбівалентних емоцій [2]. Це, в свою чергу, готує підґрунтя для формування знаків, які мають бінарну структуру [1; 8], в якій один з елементів є домінантним (усвідомлюваним), а інший – субдомінантний (неусвідомлюваний) [5]. Вказані опозиції емоційного й когнітивного штибу стають тими точками контрапункту, які, утворюючи загальну гармонію психічної діяльності, дискретно набувають дисонансу, який об'єктивується у невротичних розладах.

Таким чином, констатуємо, що загальна психологія вивчає структурно-функціональні особливості психічного контрапункту, вікова психологія – його онтогенетичну специфіку, педагогічна психологія – загальні умови створення психічного консонансу, диференційна психологія розглядає шляхи побудови індивідуального консонансу, а психотерапія – характер контрапунктного дисонансу, що може набувати як тимчасової конфігурації (спектр невротичних розладів), так й усталеної (спектр психотичних розладів).

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Валлон А. От действия к мысли: очерк сравнительной психологии / Пер. с фр.; Общ. ред., вст. ст. А. Н. Леонтьев. М. : Издательство иностранной литературы, 1956. 240 с.
2. Введенский Н. Е. Избранные сочинения по физиологии. В 2 ч. М. : Издательство Юрайт, 2017. Ч. 1. 506 с.
3. Гальперин С. И. Физиологические особенности детей. М. : Издательство «Просвещение», 1965. 244 с.
4. Джеймс В. Научные основы психологии / Пер. под редакцией Л. Е. Оболенского. С.-Петербург : «С.-Петербургская Электротпечатная», 1902.
5. Мазяр О. В. Структурні особливості знаку в умовах неврозу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Вип. 5. С. 60–65.
6. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М. : Педагогика, 1986. 256 с.
7. Мерлин В. С. Связь социально-типичного и индивидуального в личности. *Вопросы психологии*. 1967. № 4. С. 34-43.
8. Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории (проблемы палеонтопсихологии). М. : «Мысль», 1974. 487 с.
9. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии. М. : Аспект-Пресс, 1999. 429 с.

---

*Маслянікова І.В., кандидат  
психологічних наук, доцент  
доцент кафедри психології та педагогіки  
Таврійського Національного університету ім. В.І. Вернадського*

## **ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ІЗ ДОРΟΣЛИМИ СТУДЕНТАМИ**

В освіті відмінні характеристики дорослих студентів роблять процес навчання специфічним, що вимагає особливого підходу до його реалізації. Дорослу людину розуміють як ту, що досягла фізіологічної, психологічної та соціальної зрілості; володіє певним життєвим досвідом, зрілим і постійно зростаючим рівнем самосвідомості; виконує ролі, традиційно закріплені суспільством за дорослими людьми; приймає на себе повну відповідальність за своє життя.

Взаємодія із дорослими в освітньому просторі показала, що їх потреба у навчанні певною мірою пов'язана з основною професійною діяльністю, а також з виконанням інших соціальних ролей, а тому процес навчання має бути спрямований на конкретні, практичні і реальні цілі. Важливо те, що для дорослої людини навчання стає одним із способів самореалізації в професії або життя в цілому, у зв'язку з чим, його відрізняє чіткість у смислових установах і мотивації.

Так, специфіка інформаційних запитів дорослих в освітньому просторі визначається наступними факторами:

- потреба дорослого студента в обґрунтуванні (сенсі) одержуваної інформації;
- потреба дорослого студента в самостійності;
- неодмінна практична спрямованість одержуваної дорослим в процесі навчання інформації;
- специфічні для дорослих стимули і труднощі участі в процесі навчання;
- досвід, набутий дорослими при виконанні ними своїх сімейних, соціальних і професійних обов'язків;

- обов'язки сімейного, соціального або професійного порядку, що лежать на дорослому, і можливі в цьому зв'язку стомлюваність і відсутність енергії;
- здатність дорослого взяти на себе відповідальність за своє власне навчання;
- особливості пізнавальних інтересів дорослого учня.

Спираючись на інформаційні запити, а також вікові та індивідуально-типологічні особливості дорослих, можна відзначити, що інтерактивне навчання є одним із ефективних у роботі із зазначеною категорією студентів.

Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти або знаходитися в режимі бесіди, діалогу з ким-небудь (людиною) або чим-небудь (наприклад, комп'ютером). Отже, інтерактивне навчання – це насамперед діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія викладача та студента.

Загальні особливості інтерактивної освітньої взаємодії полягають у наступному:

- перебування суб'єктів освіти в одному смисловому просторі;
- спільне занурення в проблемне поле розв'язуваної задачі, тобто включення в єдиний творчий простір;
- узгодженість у виборі засобів і методів реалізації вирішення завдання;
- спільне входження в близький емоційний стан, переживання співзвучних почуттів, супутніх прийняттю і здійсненню вирішення завдань.

Доцільність застосування саме інтерактивного навчання в освітньому просторі дорослих обумовлено крім вирішення загальних завдань (засвоєння знань, умінь і навичок), ще й специфічними та достатньо важливими у дорослому віці завданнями, а саме:

- сприяє розвитку комунікативних вмінь та навичок,
- сприяє самовираженню та розвитку індивідуальності,
- сприяє підвищенню самооцінки,

- 
- сприяє розвитку впевненості в собі та своїх можливостях як особистості, так і професіонала,
  - допомагає встановленню сприятливих емоційних контактів між викладачем та студентами,
  - привчає до роботи в команді.

Основні правила організації інтерактивного навчання дорослих студентів полягають у наступному:

- у роботу повинні бути залучені в тій чи іншій мірі всі учасники освітнього процесу,
- варто заздалегідь подбати про психологічну підготовку учасників до зазначеного стилю навчання,
- кількість студентів у групі не має перевищувати 10-15 осіб,
- приміщення має бути спеціально обладнане під завдання інтерактивного навчання з метою створення фізичного комфорту для студентів та викладача,
- чітке закріплення (фіксація) процедур і регламенту та їх виконання учасниками освітнього простору.

Обов'язкові умови організації інтерактивного навчання, які слід враховувати під час організації та здійсненні навчальної діяльності, мають бути наступними:

- довірливі позитивні відносини між учасниками освітнього простору;
- демократичний стиль викладання;
- співпраця в процесі спілкування між всіма учасниками освітнього простору;
- опора на досвід (особистий, професійний, побутовий) дорослих студентів;
- різноманіття форм і методів подання навчальної інформації всіма учасниками освітнього простору;

– включення зовнішньої і внутрішньої мотивації навчальної діяльності, а також взаємомотивація дорослих студентів.

Підсумовуючи вище викладене слід зауважити, що дослід використання інтерактивних форм навчання дорослих показало, крім якісного засвоєння знань та практичних умінь та навичок, високу зацікавленість у відвіданні навчальних занять, активність в процесі навчання, покращення комунікабельності, формування командного духу, появу свободи самовираження, цінності індивідуальної позиції кожного, акцент на діяльності, розвиток творчості та перевагу на демократичності взаємодії. Отже, вбачаємо застосування інтерактивних форм навчання серед дорослих доцільним та таким, що потребує подальшого впровадження в навчальний процес з урахуванням професійної спрямованості освіти та індивідуальних можливостей студентів.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Анциферова Л. И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования [Текст]. Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 2. – С. 52–60.
2. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособ.: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://yandex.ua/clck/jsredir-Загол. з екрану>. – Мова укр.

**Мітлош А.В.**

*кандидат психологічних наук,*

*доцент кафедри загальної і соціальної психології та соціології*

*Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*

#### **ОКРЕМІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКОЇ ОБДАРОВАНОСТІ**

Вчені уже протягом тривалого періоду намагаються визначити природу лідерства. Прихильники різних теорій наводять вагомі докази своєї позиції. Представники теорій спадковості зазначаються, що у сім'ях видатних людей доволі часто народжуються лідери. А також наводять приклад дослідження однойцевих близнюків, які свідчать про спадковість лідерських якостей [1, с. 272]. Натомість прихильники виховного впливу



---

наводять у приклад Далай Ламу, який отримав різносторонній розвиток у палаці Потала у Лхасі. Манфред Ке де Врі вважає, що лідерство поєднує обидва фактори. Дослідник зазначає, що деякі дослідження близнюків припускають, що це співвідношення визначається на 60% вродженими задатками і на 40% вихованням.

У сучасній науці доволі активно розвивається науковий підхід, у межах якого лідерство розглядається як обдарованість особистості. Валентин Моляко визначає обдарованість як „системне утворення особистості, що є координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності, сприяє знаходженню таких рішень, які дають можливість людині краще пристосовуватись до світу, оточення, інших людей і до самої себе [2].

Результати наших теоретичних та емпіричних досліджень дали змогу визначити ключові чинники соціалізації, які приймають розвиткові лідерської обдарованості. Серед них сім'я, освіта, культурна різноманітність, духовність, масові комунікації, соціальний статус, суспільно-політичний лад держави.

На вплив сім'ї, зокрема матері, свого часу вказував З. Фройд. На думку вченого, дитина, яка була улюбленицею матері, зберігає протягом усього життя відчуття переможця, впевненість в успіху, що доволі часто й справді призводить до успіху. Дослідник лідерства М. Ке Де Врі пише про те, що гнучкі люди долають емоційні складнощі превентивно, використовуючи позитивний реферймінг минулого досвіду. Вони можуть створювати більш оптимістичну картину майбутнього, дають собі час на роздуми і працюють над підтримкою стосунків, які забезпечують їм підтримку. Дослідник наводить приклад дослідження дітей, які потрапили у складні ситуації. Тих дітей, які живуть краще відрізняє те, що в них у минулому була людина, яка цікавилась ними, підтримувала їх і підштовхувала до досягнень. Водночас дослідження показали, що доволі часто багатьох дітей до успіху приводять контролюючі та домінуючі матері. І що значна кількість успішних людей

виховувалась у складних сім'ях з тяжкими втратами чи фізичними вадами [1, с. 113-114]. Тобто дитина розвивається, зосереджуючись на тому, як подолати труднощі.

Наші емпіричні дослідження лідерів молодіжних громадських організацій показали, що половина з них зростали у сім'ях, де один з батьків відзначався асоціальними проявами і матеріальний статок сім'ї коливався між середнім та низьким рівнями. Кожен п'ятий молодіжний лідер зростав у неповній сім'ї з низькими доходами. І лише третина молодіжних лідерів зростала у сім'ях, які можна назвати благополучними. Подальші лонгitudні спостереження протягом наступного десятиліття за публічним життям досліджуваних засвідчили, що успішну політичну кар'єру побудували здебільшого ті учасники дослідження, які виростили у складних сім'ях.

Також наші дослідження показали, що переважна кількість лідерів громадських організацій мають ранній досвід подорожування. Або з сім'ями, або з групами у творчих гуртках, або в межах міжнародних дитячих чи молодіжних проєктів досліджувані знайомились з культурою різних країн, збагачувати свій досвід і світогляд.

У багатьох сім'ях досліджуваних лідерів існувала традиція читати пресу та цікавитись новинами, а також обговорювати вдома події політичного та суспільного життя регіону чи країни. На політичну соціалізацію деяких учасників нашого дослідження значний вплив здійснили бабуся або дідусь. Саме таке оточення і такі умови, на думку багатьох опитуваних, сприяли їхній політичній активності у майбутньому.

Окремі лідери зазначали, що до громадсько-політичної кар'єри їх підштовхнуло бажання помсти кривдникам, бажання довести свою значимість, що може свідчити про наявність комплексу Монте Крісто.

Значна частка досліджуваних захоплювалась читанням художньої літератури. Лідерів захоплювали образи героїв, надихали їхні досягнення. Читання збагачувало словниковий запас, сприяло розвитку уяви. Деякі опитувані висловили мрію написати власну книгу у майбутньому.

---

Таким чином, розвиток лідерських якостей може відбуватись за різних соціальних умов. Пережиті сімейні травми, як от бідність, асоціальна поведінка когось з батьків або відсутність одного з них призводять до бажання компенсувати отриманий досвід через мотивацію на високі досягнення у майбутньому. Водночас успішні батьки слугують прикладом для мотивування дитини, проте часто лідери з таких сімей демонструють значно нижчу соціальну активність. Підтримка у дитинстві одного з батьків сприяє гнучкості лідерів у соціальних ситуаціях і вищу якість стосунків з іншими людьми. Також наявність комплексів, соціально-емоційні травми, отримані в дитинстві, можуть значно вплинути на становлення лідерської позиції у майбутньому. І тут постає питання психологічного здоров'я лідера, його психологічної безпеки [3, с. 11-17].

Здійснений огляд не охоплює всіх аспектів розвитку особистості лідера. Подальші перспективи пов'язані з вивченням інших соціально-психологічних чинників розвитку лідерської обдарованості. Окремої уваги у перспективному плані дослідження заслуговує проблема творчої діяльності лідера та творчого здоров'я (за Моляко В.О.) лідера зокрема.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Ке де Ври М. Мистика лидерства. Развитие эмоционального интеллекта // Манфред Ке де Ври. – М.: Альпина Паблишер, 2003.- 311с.
2. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / Валентин Олексійович Моляко // Вопросы психологии. - 1994. - №5 – С.86-95.
3. Творча діяльність в ускладнених умовах / В.О. Моляко, А.Б. Коваленко, Л.А. Мойсеєнко, В.А. Семиченко, Т.М. Третяк та ін. За загальною редакцією В.О. Моляко [Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України]. – К., 2007. – 308 с.

***Мициха Л.П.***

*доктор психологічних наук, доцент,  
професор кафедри загальної та клінічної психології,  
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»*

**ТВОРЧИЙ АКТ ЯК ВИЯВ ОСОБИСТІСНОЇ СВОБОДИ В  
ПЕРСОНАЛІСТИЧНІЙ ФІЛОСОФІЇ М. БЕРДЯЄВА**

## *Особистість є мікрокосм в потенційному стані*

*(М. Бердяєв)*

Особистість виступає апогеєм філософської творчості Миколи Бердяєва. Ставлячи в центр своєї філософії людину, М. Бердяєв вважає, що проблема особистості є первинною по відношенню до суспільства. Особистість, на думку філософа, виступає проти будь-якої детермінації «ззовні», вона є детермінована «зсередини». Самовизначення особистості відбувається на внутрішньому рівні, рівні інтеріоризації, що в кінцевому результаті визначає її свободу і, в першу чергу, свободу волі, свободу вибору. Проте цей процес завжди болісний для особистості, екзистенційний центр якої зміщений в бік «страждань і радощів». Трагедія завжди пов'язана з особистістю, з пробудженням особистості. Самоздійснення особистості передбачає супротив, вимагає боротьби проти влади світу, непогодженість на конформізм зі світом[ 4, с.22 ].

Людина, на думку М. Бердяєва, є істота трансцендуюча. Реалізація особистості в людині – це постійне трансцендування. Особистість прагне вийти із «замкненої суб'єктивності» і це відбувається в різних напрямках її життя. Водночас вихід із суб'єктивності дає вихід в суспільство, з його суспільними нормами. Особливо рішуче виступає М. Бердяєв проти всезагального(соціального) як влади держави, нації, народу, колективу над особистістю, де знайшла відображення проблема тоталітаризму. Відтак верховною цінністю мислитель вважає особистість. Знаходимо паралель у К. Юнга: «...розвиток особистості є свідоме і неминуче відособлення окремої сутності від безликості стада». І далі: «...без визначеності, цілісності і дозрівання особистість не проявиться» [9, с190-193].

Разом з тим філософ відмічав, що людина, як соціальна істота, є членом суспільства, відповідно, не завжди в змозі реалізувати свій творчий потенціал [3, с. 99]. Перемога духовного начала за М. Бердяєвим означає не підпорядкування людини універсуму, а розкриття універсуму в особистості[2, с.23]. Разом з тим, беручи до уваги дуалізм людини(Паскаль,

---

К'єркегор, Ніцше та ін.) М.Бердяєв наголошує на тому, що вона є соціальною, так як в ній є насліддя колективного несвідомого, що дає їй можливість реалізувати себе в суспільстві, історії.

Вивчаючи проблему життєвої самореалізації особистості, М. Бердяєв головну увагу акцентує на важливості збереження її самостійності, самодіяльності, саме тому висловлює побоювання щодо її «розчинення у безособистісній стихії»(соціальной). Звідси особистість визначається як принципово не всезагальне, а як одиничне і єдине. Головне, на думку філософа, вміння людини «входити» в суспільство, не зрікаючись себе, не втрачаючи власне «Я», не розчиняючись у загалі, що несе в собі небезпеку «механізації» та «автоматизму».

Другий шлях для особистості, який бачить М. Бердяєв, – це вихід із суб'єктивності через трансцендентування», як перехід до «трансуб'єктивного». Це шлях екзистенційного спілкування(з Творцем). Саме цей шлях, на думку філософа, і є шляхом до самореалізації особистості та її свободи. «Особистість є цілісний образ людини, в якій духовне начало оволодіває всіма душевними і тілесними силами людини. Цінність особистості визначається морально-розумною природою» [2, с.28 ].

Особистість розглядається М. Бердяєвим як елемент «революційний», здатний еволюціонувати, творити. Головною характеристикою особистості, на думку філософа, є її свобода. Існування особистості передбачає існування надособистісних цінностей, без яких вона себе не реалізує. Відтак особистість парадоксально поєднує в собі «особистісне і надособистісне», «конечне і безконечне», «свободу і долю».

Психічне життя людини вміщує в собі активне творче начало, синтезуюче особистість. Це є активність духу в людині. М. Бердяєв утверджує пріоритет духовного в людині, яка «не тільки і не стільки істота природна, бо вона абсолютна в душі» [7, с. 310]. Згідно з М. Бердяєвим, «кожна людська особистість має цінність у собі і не може розглядатися як

засіб... Цим не заперечується онтологічна нерівність людей в дарах і якостях» [1, с. 256].

Дух, за М. Бердяєвим, виступає актом творення особистості, її характеру. Людський дух є «свобода, творча активність, сенс, інтелект, цінність, якість і незалежність, перш за все незалежність від зовнішнього світу, природного і соціального. Духовне у людині визначається зсередини, на відміну від тієї складової людської природи, яка визначається ззовні. Як істота духовна, людина є істота активна, творча, вільна...» [6, с. 228]. Причому творити може тільки вільна людина, позаяк творчість народжується у свободі.

Звідси філософ, даючи характеристику особистості, окреслює її у форматі таких означень як «супротив», «бунт», «боротьба», «перемога над тягарем світу», «перемога над рабством» та ін.

Творчість, на думку М. Бердяєва, уможлиблюється з появою Творця, де творчий акт стає взаємодією благодаті і свободи, що йде від Бога до людини і від людини до Бога. Філософ констатує ієрархічний характер творчості, що включає як найнижчі ступені, так і творчу самореалізацію людини. «Творчість для мене не стільки оформлення у скінченному, у творчому продукті, скільки розкриття нескінченного, політ у нескінченність, не об'єктивація, а трансцендентування. Творчий екстаз (творчий акт є завжди ex-tasis) є прорив у нескінченність» [7, с. 189], – писав М. Бердяєв. Здійснюючи творчий акт, людина підіймається до Бога, з'єднується з ним, стає Боголюдиною.

«Творчий акт людини є самовиявлення у повноті божественного життя... де тільки істинна творчість людини христологічна...» [3, с. 103-104]. Якраз у творчості людина переборює саму себе, самовизначається, перестає бути захопленою тільки собою. Проголошуючи, що людська сутність проявляється лише у творчості, М. Бердяєв тим самим утверджував ідею людини як творця [5].

Філософ щиро вірить у творчий потенціал особистості, яку розглядає у процесі розвитку і самовдосконалення, пошуку і творіння, в якій живе

---

іманентне прагнення до самопізнання. Відтак самореалізація особистості розглядається ним як багатогранний процес, що поєднує в собі суперечності «конечного з безконечним», «внутрішнього і зовнішнього», «відносного й абсолютного», «свободи та необхідності».

Звернення до персоналістичної філософії М. Бердяєва розкриває досліднику нові грані у дослідженні природи творчості, де особистісна свобода виступає психологічним ресурсом творчості особистості.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бердяев Н.А. О назначении человека. М.: Республика, 1993. 383с.
2. Бердяев Н.А. О рабстве и свободе человека. Опыт персоналистической философии. Львов, 1998. 257
3. Бердяев Н. А. Проблема человека (К построению христианской антропологии). М. 1991. № 1. С. 79-104.
4. Бердяев Н.А. Самопознание. Сочинения. М.: ЗАО Изд-во Эксмо-Пресс, 1998. 624с.
5. Бердяев Н.А. Смысл творчества. Опыт оправдания человека. М.: Изд-во Г.А. Лемана и С.И. Сахарова, 1916. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/berdn01/index.htm>
6. Бердяев Н. А. Судьба человека в современном мире. Новый мир. 1990. № 1. С. 207-232.
7. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. М. : Правда, 1989. 607 с.
8. Міщиха Л.П. Творчий потенціал особистості у період пізньої дорослості: монографія. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2014. 400с.
9. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души. М.: Канон, 1994. 336с.

***Мойсеєнко Л.А.***

*доктор психологічних наук,  
професор кафедри вищої математики,  
Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу*

***Шегда Л.М.***

*кандидат фізико-математичних наук,  
доцент кафедри вищої математики,  
Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу*

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ АКТИВІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО МАТЕМАТИЧНОГО МИСЛЕННЯ**

Аналіз пошукового мисленнєвого процесу, показав, що значна частина людей не має навичок роботи з творчими нешаблонними задачами; не використовує широко діапазон власних знань; не вміє правильно аналізувати

умови задач; не активно продукує різні за змістом прогнози, гіпотези; не вбачає необхідності в детальній апробації мисленневих результатів; значною мірою прив'язується до відомих алгоритмічних дій; не зорієнтована на пошук оригінальних, нестандартних розв'язків. Це робить *актуальним* пошук шляхів активізації творчого мисленнєвого процесу.

Водночас, збільшення ролі математики в розвитку практично всіх наук, зумовлює *актуальність* як дослідження математичного мислення представників різних фахів (інженери, хіміки, медики, психологи, математики тощо) так і розробки шляхів активізації математичного мислення. *Мета* даної доповіді: проаналізувати психологічні засади процесу активізації творчого математичного мислення.

Пошук шляхів удосконалення творчого процесу в математиці має свою давню історію, яку розпочали творці в галузі математики. Вони розробляли евристичні поради, в основу яких поклали навчання прийомів аналізу та синтезу (Ж.Адамар [1], Г.Вейль [2], М.Клейн [3] А.Пуанкаре [7], Д.Пойя [6], та інші).

На загал, процес розв'язання творчої математичної задачі визначається продуктивністю функціонування алгоритмічних та евристичних прийомів [9,10]. При цьому, алгоритми – це система операцій, яка забезпечує розв'язання певного, відомого суб'єкту, класу задач. Така система може як сприяти, так і гальмувати пошуковий процес, що спрямований на розв'язання  *нової*  задачі. Завдання прийомів, що активізують творче мислення, у –знешкодженні|| негативного впливу відомих суб'єкту алгоритмічних дій, у перетворенні їх на допоміжні конструкції, що можуть бути використані як у готовому вигляді, так і після певної адаптації. Евристичні ж прийоми, що самі по собі не гарантують безпомилковості розв'язання, містять лише загальні вказівки. Евристичні прийоми і є основним змістом оптимізації творчого процесу за допомогою різних методик.

Відомі прийоми активізації пошукового процесу, з однієї сторони стимулюють пізнавальні механізми людини, з іншої – стимулюють



---

–особистісний вимір розв'язання задач, сприяють усвідомленості основ розв'язання, напрямку пошуку розв'язку [10]. Активізація пошукового процесу може здійснюватися, опираючись на обидва компоненти цього процесу, через системне залучення суб'єкта в творчу діяльність, що стає можливим при умові спеціальної організації навчання особи певним умінням розв'язання творчих задач.

Таке навчання можна проводити, організовуючи спеціальний тренінг. Слід зауважити, що тренінгове навчання не може уникнути формування у суб'єктів алгоритмічних дій, однак воно не повинно перетворити такі дії у гальма. Бо, засвоюючи алгоритми дії, суб'єкт часто вбачає можливість їх застосування і чинить саме так, в той час, як розв'язання конкретної математичної задачі часто не передбачає такого застосування.

До завдань тренінгу мисленнєвого процесу належить сприяння поглибленому осмисленню сутності перешкод, складнощів, що характерні для проблемних ситуацій, та з'ясуванню умов і факторів, що допомагають їх обійти. Тренінг повинен спрямовуватися не стільки на аналіз абстрактної ситуації, скільки на отримання особистістю власного досвіду подолання проблеми. Інформація про існування перешкоди, складнощів стає не привнесеною зовні інструкцією-інформацією, а є особистісним надбанням.

Трактуючи процес розв'язання творчих математичних задач як одночасний перебіг трьох взаємопов'язаних, однаково значущих складових процесів: розуміння задачі, формування гіпотези розв'язку, апробації математичних результатів [4], очевидно вважати, що активізація творчого математичного мислення настає через активізацію цих трьох складових.

Таким чином, активізація пошукових математичних дій в першу чергу повинна опиратися на підсилення здатності зрозуміти математичну проблему, що в свою чергу означає покращання застосування інформації, яка міститься у змісті задачі. Математична інформація, як відомо, закодована математичними термінами, формулами, геометричними та графічними

образами. Тому засоби впливу мусять з однієї сторони опиратись на певну необхідну суму математичних знань, з іншого боку - формувати живий інтерес до здобуття тієї математичної інформації, що закодована змістом задачі.

Результатом розуміння задачі є створення осмисленого внутрішнього образу, що відповідає задачній ситуації. Створення вдалого внутрішнього образу сприяє вдалому розв'язанню задачі, бо має в основі чітке уявлення про умови й вимоги задачі, з'ясовує якої інформації не вистачає, а яка є суперечливою. Це забезпечує побудову пошукових дій, спрямованих на те, щоб задовольнити вимоги.

Як відомо, процес пошуку розв'язку творчих математичних задач – це значною мірою процес висування й перевірки гіпотез. Саме тому, активізація пошукових математичних дій повинна бути спрямованою на продукування різноманітних гіпотез, прогнозів. Процес прогнозування може мати хаотичний, або впорядкований характер, що передбачає відбір кращого з можливого, із виявленого (елемента, гіпотези, тощо), тобто процес апробації. Звісно, що якість апробаційних дій накладає відбиток на пошуковий процес. Тому активізація процесу розв'язання творчих математичних задач – це ще й активізація процесу апробації математичних результатів. Адже, якісна апробація мисленнєвих результатів дає змогу виявити хибні ланки у ланцюгу міркувань, сприяє уникненню помилок, або виявленню їх на більш ранньому етапі розв'язання та виявленню оригінального чи більш якісного розв'язку. Таким чином, враховуючи значущість всіх трьох складових творчого математичного процесу для активізації останнього, необхідно мати засоби впливу на всі його складові.

В якості прикладу тренінгової системи можна розглянути систему КАРУС, яка розроблена та апробована українськими психологами. Аналіз творчої діяльності в техніці дав змогу авторіві, В.О.Моляко, створити цю навчально-тренінгову систему, що є системою впливу на творчу мисленнєву діяльність суб'єкта через стимулювання окремих циклів розв'язання задачі

---

[5]. Цей тренінг протягом останніх років підтвердив свою ефективність, пройшовши практичну апробацію при дослідженні творчого мислення в різних галузях науки і техніки.

Важливими психологічними характеристиками системи КАРУС є її обов'язкове орієнтування на навчання із застосуванням ускладнених умов. Це досягається через спеціальні прийоми: інформаційне обмеження, інформаційне перевантаження, раптові заборони, вимоги пошуку нових варіантів розв'язку, швидкісне ескізування, ситуативне драматизування. Дана система допускає різні модифікації, може використовуватись в повному обсязі, чи фрагментарно.

Результативність застосування творчого тренінгу КАРУС при розв'язанні творчих математичних задач полягає в активізації логічних дій та збільшенні кількості інтуїтивно здобутих результатів; критичного ставлення до змісту задачі і власних пошукових результатів; продукуванні різноманітних ідей і вільного варіювання ними. Вплив таких засобів активізації творчого мисленнєвого процесу проявляється через зміст всіх складових процесу розв'язання творчих математичних задач (процесів розуміння, прогнозування, апробації). Показником цього є кількість і якість правильних розв'язків, активізація та взаємоузгодженість числового, символічного, просторового, логічного, інтуїтивного компонентів математичного мислення, прагнення розв'язуючого до пошуку нестандартних, оригінальних розв'язків [4].

Поряд з цим, з'ясовано, що спеціальні запитання сприяють активізації мисленнєвих дій і тих, хто їх задає, і тих, хто на них відповідає. При цьому, вміння ставити запитання є складним умінням, якого варто навчати учнів, студентів тощо. А.Кінг провела ряд досліджень, результати яких переконливо свідчать про немалу користь для студентів упровадження методу взаємних причинно-наслідкових запитань і відповідей [8].

Ми переконалися, що такі запитання позитивно впливають на процес розв'язання творчих математичних задач. Апробація задачі серією таких запитань впливає на весь хід її розв'язання (на всі його процеси): актуалізовує знання, вміння, навички; активізовує мисленнєві операції і сприяє їх результативності на всіх етапах розв'язання. Саме тому, на нашу думку, важливо долучати їх у мисленнєвий процес діяльності людини в будь-якій галузі як внутрішні психологічні умови стимуляції її пошукових дій.

З іншого боку, вплив –запитального тренінгового навчання проявляється у вільному оперуванні числового, символного чи просторового компонентів творчого математичного мислення, адже, за таких умов математичний об'єкт, що подано у вигляді символу інтерпретують числовою характеристикою чи просторовою ілюстрацією; числову оцінку переводять у символний чи просторовий математичний об'єкт тощо. Спеціальні запитання та деякі ускладнюючі вимоги, хоч і створювали складнощі в процесах розуміння, формування гіпотези розв'язку, апробації результатів, разом із тим спонукали до більш детального обстеження змісту задачі, до активнішого прогнозування, до якіснішого апробування отриманих результатів.

**Висновок.** В цілому, використання описаних вище формуючих прийомів, активізують мисленнєву пошукову діяльність, спрямовану на розв'язання творчих математичних задач; формують впевненість суб'єктів у своїх силах; стимулюють гнучкість мислення. Крім того, активізація процесу розв'язання творчих мисленнєвих задач сприяє активізації творчої діяльності в будь-якій галузі науки, тому відшукання та впровадження таких засобів може сприяти як поліпшенню пошукової діяльності суб'єкта взагалі, так і в конкретній галузі науки і техніки.

#### *ЛІТЕРАТУРА*

1. Адамар Ж. Исследования психологии процесса изобретения в области математики: монографія / Ж. Адамар. – М.: Соврадио, 1970. – 152 с.
2. Вейль Г. Математическое мышление: монографія / Г. Вейль. – М.: Наука, 1989. – 400 с.

- 
3. Клайн М. Математика. Поиск истины: монографія / М. Клайн. – М.: Мир, 1988. – 295 с.
  4. Мойсеєнко Л.А. Психологія творчого математичного мислення: монографія / Л.А. Мойсеєнко. – Івано-Франківськ: Факел, 2003. – 481 с.
  5. Моляко В.А. Психологическая система творческого тренинга –КАРУС||: монографія / В.А.Моляко. – К.: Знание, 1996. – 44 с.
  6. Пойа Д. Математическое открытие: монографія / Д. Пойа. – М.: Наука. – 1976. – 336 с.
  7. Пуанкаре А. О науке: монографія / А. Пуанкаре.– М.: Наука, 1990. – 735 с.
  8. King A. Inquiring minds really do want to know: using questioning to teach critical thinking. / Psychologists teach critical thinking [Special issue]. // Teaching of Psychology. – 1995. – P.13-17.
  9. Ortiz Enrique The Problem-Solving Process in a Mathematics Classroom. *Transformations*: 2016. Vol. 1: Iss. 1, Article 1. P. 257-289.
  10. URL: <https://nsuworks.nova.edu/transformations/vol1/iss1/1>.
  11. Yaftian, N. The outlook of the Mathematicians' Creative Processes. *Procedia. Social and Behavioural Sciences*. 2015. Vol. 191. P. 2515-2519.

**Москаленко В. В.**

*доктор філософських наук, професор,  
головний науковий співробітник лабораторії психології творчості,  
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

## **ТРУДНОЩІ У ПІЗНАННІ ПСИХІКИ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

Як відомо, в психіці людини виявляється така особливість її системності як не лінійність. Найбільш виразно не лінійність виявляється у соціальних системах, у психіці людини ця властивість систем виявляється менше, проте більшою мірою, ніж у біологічних системах. Це означає, що психічна система розвивається необоротно і детермінована неоднозначно. Тому прогноз розвитку психічного може бути лише ймовірним. Прояв не лінійності у розвитку психіки людини виявляється також у ретропрогнозі, тобто у неможливості однозначного трактування минулого. Тому уявлення про минуле у свідомості людини теж має ймовірний характер, або багатоваріантність. Потрібно мати на увазі, що у сприйнятті людиною світу, у його вимірі «теперішнє» завжди поєднуються з «минулим» і «майбутнім», зливаючись у хронотопі «простір і час» (М.М. Бахтін; Н.А. Бернштейн; А.А. Ухтомський), статика і динаміка, стійкість і варіативність, порядок і хаос (Пригожин), культура і вибух (Лотман), розпад і занепад цивілізацій (Любищев), цивілізація і варварство (Мотрошилова). Це ускладнює пізнання

психіки людини. Складність пізнання психіки зумовлено також тим, що в її розумінні суттєва роль надається такому феномену як «душа», що не має чіткого визначення. Тим не менш таке утворення часто здійснює сильний вплив навіть на біологічні властивості людини. Скажімо, такий стан, як виявлення самопожертви (як стану, як процесу, як акту), порушує біологічну потребу вижити. Існують також зворотні приклади, коли духовні детермінанти допомагають людині вижити в несумісних з життям умовах. Якщо душа – це система соціальних, морально-етичних цінностей та інших утворень подібних таким, як совість тощо, які сформувались у процесі соціалізації людини, забезпечивши тим самим її функціонування і збереження людства, то чи не варто будь-який психічний феномен розглядати у контексті соціальності?

Саме такий підхід до вивчення психічних феноменів пропонує неklasична психологія, яка у другій половині ХХ ст. запропонувала зміну стилю мислення, що полягає у відході від жорстко детерміністської картини світу до світу невизначеності. Некласична психологія вступила у поєдинок з ідеалами раціональності. Як відмічає А.Г. Асмолов, традиційне класичне мислення є мисленням, що раціонально вражене установками європоцентризму і еволюційного снобізму (той, хто був до нас, є примітивніше, простішим). На противагу цьому з точки зору неklasичної психології такі світи як Дитина, Мавпа – не вищі і не нижчі. Вони – інші (Л.С. Виготський). Ідеал раціональності не відкидається, а «знімається». Контекст неklasичного ідеалу раціональності підвищує чутливість до парадоксів і проблем, які є у мислення, що орієнтується на класичну раціональність. Наприклад, неklasична парадигма вирішує парадокс системності (елемент у системі, чи система у елементі?) людини (людина – елемент соціальної системи, чи соціальна система входить у елемент?) завдяки аналогії між особистістю і тією мікроскопічною часткою, яку М.А. Марков назвав «фрідмон». Сутність фрідмона у тому, що елемент – мікроскопічна частинка може вміщувати в собі цілі галактики. Що ж тоді

---

відбувається? Елемент, коли в ньому закручуються інші світи, змінює вимірність цих світів, які, по суті, починають наділятися більшим числом вимірів, ніж тривимірний простір і одновимірний час.

У Л.С. Виготського в його роботах з Вростання показано, як соціальний світ скручується, змінює розмірність, набуває хронотопу, перетворюючись у внутрішній світ. Механізм скручування полягає у феномені аглютинації. Коли Л.С. Виготський говорить про інтеріоризацію, в процесі якої відбувається трансформація світів, то за вростанням, скручуванням, інтеріоризацією стоїть народження нових реальностей. Про аглютинацію в соціальному світі говорив і Дж. Брунер, коли він стверджував, що унікальність злиття полягає в тому, що кожен з нас напханий всесвітами, які скручуються із соціального світу, а потім хлинуть потоком у цей світ, породжуючи нові світи.

Для розуміння динаміки текучості і стійкості сучасності продуктивним є усвідомлення домінуючої ролі певної форми свідомості у історико-еволюційному процесі розвитку людства. Як відомо, існують різні форми суспільної свідомості людини як роду. Людський світ є багатомірним, і наукові засоби його пізнання – це лише одне віконце проникнення людини у цей світ. Ідеї тоді стають матеріальною силою перетворення суспільства, коли ними оволодівають маси. Пріоритети вибору людьми певних засобів формотворення їх свідомості залежать від багатьох обставин. Однією з них є домінування у суспільстві тих форм структури суспільної свідомості, які найліпше відображають людські потреби та пізнавальні можливості. Відомо, наприклад, що в епоху Відродження, коли суспільство на той час ще не було готовим до того, щоб виразити свої потреби та інтереси у формі лаконічних політичних гасел (а саме вони найліпше матеріалізуються у активні дії оновлення світу), то цю місію взяла на себе художня форма свідомості. Саме мистецтво стало засобом оволодіння і розширення людством меж сучасності і виступило процесом нарощування культурних практик освоєння

невизначеності. Теж саме ми бачимо у яскраву епоху «бурі і натиску», коли засоби художньої свідомості (Й.Г. Гердер, Й.В. Гьоте, Ф. Шеллінг) були формами вираження ідейних передумов майбутнього об'єднання Німеччини, бо в такій формі настрої перетворення суспільства у 18 сторіччі найкраще сприймалися пересічними громадянами. У формі міфів, метафор, різних поетичних текстів, видуманих світів, сюрреалістичних художніх картин (С. Далі, М. Шагал) доводиться картина світу, яка не може бути визначеною іншими формами свідомості з причини їх незрілості. Картина сучасності періодично заповнюється різними фантомами на кшталт явищ «привидів» за романом С. Лема «Солярис», що набагато випередили віртуальну реальність.

Можна також засвідчитись у тому, що у періоди невизначеності підвищується роль релігійної форми свідомості, яка у нестабільні періоди історії стає культурною практикою, що упаковує хаос у «закриті структури» (Г.А. Асмолов), виконуючи функцію ціннісної герменетизації інваріантних моделей світу а також духовного виробництва моральних настановлень і традицій як стабілізаторів соціальної поведінки людини.

Всі ці форми людської свідомості, які є формами завершеними і замкненими у строго вивіреному смислі, також являються відкритими у тому смислі, що закладену в них інформацію можна трактувати на тисячі ладів, не втрачаючи своєрідності цих форм. Завдяки своїй своєрідності домінуючі у суспільстві форми свідомості не втрачають своєї основної функції – стимулювати маси на дії. Спрямованість стимулюючої функції суспільної свідомості визначається тлумаченням людиною закладеною в ній інформації. Виходячи з цього, можна зазначити, що сучасність це не стільки те, що сприймається, а є те, що інтерпретується і тлумачиться. Саме тому для дослідження сучасної суспільної свідомості важливими стають методи герменевтики.



---

*Солодчук С. Є.  
молодший науковий співробітник лабораторії загальної  
психології та історії психології імені В. А. Роменця  
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

## **ВПЛИВ ІДЕЙ Г. С. КОСТЮКА НА РОЗВИТОК ВІТЧИЗНЯНОЇ ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**

Зародження вітчизняної практичної психології припадає на кінець ХІХ — початок ХХ століття (В. М. Бехтерев, О. Ф. Лазурський та інші). Особливо продуктивними були 20-30-ті роки, коли стрімко розвивались дитяча психологія, психотехніка та педологія. У цей час значно зросла кількість наукових досліджень, розроблялися діагностичні методи і наукові теорії (М. Я. Басов, Л. С. Виготський, І. Н. Шпільрейн та інші).

З прийняття у 1936 році відомої постанови ЦК ВКПб про викривлення в системі народної освіти, встановлюється жорстка ідеологічна регламентація наукової діяльності, фактична заборона прикладної психології та психологічної практики. Але, незважаючи на ідеологічний контроль, поступово готується методологічна база для створення практичної психології (С. Л. Рубінштейн, Г. С. Костюк, Д. Ф. Ніколенко, О. М. Раєвський, П. Р. Чамата та ін.).

Вагомий внесок у розвиток психологічної науки даного періоду було зроблено видатним українським вченим Г. С. Костюком.

Г. С. Костюк започаткував у вітчизняній психології проблемно-задачний підхід до процесу навчання і розвитку особистості. Основна ідея даного підходу полягала в тому, що діяльність вчителів та учнів доцільно організовувати і аналізувати як систему процесів розв'язання різноманітних задач (Г. О. Балл, Г. С. Костюк, Ю. І. Машбиць, М. Л. Смульсон).

На думку В. Г. Панка, проблемно-задачний має великі перспективи з точки зору побудови цілісного уявлення про зміст і механізми надання психологічної допомоги людині. Ґрунтуючись на методології задачного підходу вітчизняними дослідниками (О. Ф. Бондаренко, Л. Ф. Бурлачук, М. Й. Боришевський, С. Д. Максименко, Т. М. Титаренко, С. І. Яковенко,

Т. С. Яценко та ін) у якості центральної категорії практичної психології обґрунтовано категорію «життєвої проблеми особистості» та в інтерпретації феноменів практичної психології звертаються до таких понять, як «проблемна життєва ситуація», «життєвий шлях», «психологічна проблема особистості» та ін. [2].

Значним внеском Г. С. Костюка є розробка принципу індивідуального підходу в навчально-виховному процесі. Вчений у своїх працях акцентує увагу на проблемі індивідуальних властивостей психіки та їх врахування в педагогічному процесі. Г. С. Костюк зазначав, що індивідуальний підхід є особливо важливим у процесі навчальної діяльності, адже тут відбувається безпосереднє становлення особистості учня, формується його зовнішнє та внутрішнє психічне середовище [1]. Прогресивні на той час погляди вченого сприяли розвитку індивідуального підходу у практичній психології (Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, П. Р. Чамата, В. А. Роменець та ін) [2]. Суттю індивідуального підходу є визнання неповторності кожної особистості, на його основі побудовані етичні принципи роботи практичного психолога.

У працях Г. С. Костюка значна увага приділяється ролі навчання у психічному розвитку дитини. Вчений наголошує на тому, що навчання не тільки надає знання з річних дисциплін, а й формує ті дії та операції, які забезпечують не лише успішне засвоєння знань та їх використання, а й визначає інтереси учнів, їх потреби, ціннісні орієнтації, науковий світогляд тощо. Тобто між навчальним та психічним розвитком існує діалектичний взаємозв'язок, і кожен з цих процесів створює передумови для успішного перебігу іншого [1].

Ідеї, висунуті Г. С. Костюком, мають важливе значення для методологічного забезпечення психологічної практики. Найбільш вагомими здобутками вченого відносно практичної психології варто відмітити наступні: учення про індивідуальність особистості та унікальність життєвого шляху людини; ідея системного розгляду чинників і умов розвитку дитини від психофізіологічних, спадкових, до соціально-історичних, культурних;

---

створення засад задачного підходу як умови розвитку і саморозвитку особистості у процесі навчальної діяльності; ідея цілісного підходу до особистості, фактично – індивідуальності; підпорядкованість навчання і виховання дитини завданням і розвитку як особистості, що фактично обґрунтовує можливості корекційно-розвивальної роботи [2].

У даний час вітчизняна практична психологія переживає новий етап, запровадження психологічної практики у різні сфери суспільного життя (освіта, медицина, військова справа, правоохоронна діяльність, спорт та ін.) Перед вітчизняною практичною психологією стоять важливі завдання, які вона в змозі вирішити, використовуючи в тому числі і значний матеріал, накопичений попередніми поколіннями вчених.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / ред. Л. М. Проколієнко. К.: Рад.шк., 1989. 608 с.
2. Панок В. Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку. Монографія / В. Г. Панок. Чернівці: Технодрук, 2010. 486 с.

**Сторож О. В.**

*кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри практичної психології та психотерапії  
Рівненського державного гуманітарного університету*

#### **ВІКОВІ ПЕРІОДИ ТВОРЧОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**

**Актуальність дослідження.** Творча соціалізація щодня присутня у житті людини у контакті з собою і з іншими. Це процес постійного розвитку і творення себе і свого середовища на рівні суб'єктивних переживань та роздумів. Творча соціалізація є різноманітною і має свою динаміку і статику щодо віку, результатів успіху, продуктів діяльності тощо. Вікові періоди особистості мають ряд базових передумов для розвитку творчості. Це періоди відкриттів і досліджень своїх здібностей, обдарувань, талантів і побудови професійної самореалізації.

**Мета дослідження.** Здійснити теоретичний аналіз вікових періодів творчої соціалізації особистості.

**Результати теоретичного аналізу проблеми.** Аналізуючи дослідження науковців, слід зазначити, що в самому процесі соціалізації закладено внутрішній конфлікт між мірою ідентифікації людини з суспільством і мірою уособлення її в суспільстві (Р.І. Макшанцев, В.В. Москаленко, Л.Е. Орбан-Лембрик, А.О. Реан, Л.Д. Столяренко) [4; 7]. В.О. Моляко прийшов до висновку про те, що для здійснення соціально-економічних перетворень, розв'язання надзвичайно складних та нових завдань людині сьогоdnішнього, а тим більше завтрашнього дня вже не просто бажано, а необхідно оволодіти творчими вміннями, стратегіями і тактиками як інструментарієм не тільки у професійній, а навіть у повсякденній діяльності [3]. В своїх дослідженнях В.О. Моляко акцентує увагу на тому, що творчий потенціал людини реалізується цілісними процесами, в яких найбільшу роль відіграють мисленнєві компоненти та компоненти уяви [3; 7].

Аналізуючи розвиток особистості спираючись на регулятивно-детерміністську концепцію В.Т. Циби, можна дійти висновку, що існують природжені параметри особистості, одні з них це – біогенні, психогенні потреби, задатки, здібності, тощо і набуті параметри особистості: соціогенні потреби, соціальні настанови, риси характеру, гендерні властивості, тощо, тобто все те, що набувається особистістю в процесі її соціалізації. Згідно положення даної концепції до природжених параметрів ще відноситься здібність до творчості (здібність творення) в різноманітних видах діяльності (або творчість, креативність). В процесі соціалізації особистість розвиває і удосконалює свою природжену здібність до творення в будь-якій діяльності тим самим набуваючи певні риси характеру такі, як: кмітливість, проникливість, цілеспрямованість, рішучість, самостійність, прогресивність, ініціативність, наполегливість, оптимістичність, відкритість, впевненість, сміливість, толерантність, тощо. В процесі розвитку здібності до творення, з'являється ряд соціогенних потреб і стратегічна соціогенна потреба в творчій самореалізації. Процес задоволення соціогенних потреб є

---

безкінечним, тому що процес творення є безкінечним. Чинники, які спонукають особистість вдосконалювати свою здібність до творення – аж до творчої обдарованості, таланту, геніальності – є вмотивованість особистості у тому, що її бажання в досягненні певної цілі можуть мати певні рамки, обмеження, з метою отримання більшої насолоди від результату певного творіння. Тому особистість, яка вдало задовольняє свої соціогенні потреби, яка творить, а не споживає матеріальні і духовні цінності середовища і володіє такими рисами характеру як незалежність, автономність, відкритість, безпосередність, демократичність, тощо (за А. Маслоу) є творчо реалізованою особистістю в сучасному соціумі [5; 8].

Основні періоди творчої соціалізації особистості відбуваються від формування свідомості, самосвідомості дитини до творчої самореалізації, самоактуалізації в суспільстві (Г.М. Андрєєва, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, Л.С. Виготський, Н.І. Гайдамашко, В.М. Дружинін, Д.Б. Ельконін, Е. Еріксон, Г.С. Костюк, М.С. Лейтес, В.О. Моляко, О.Л. Музика, Р.В. Павелків, В.В. Рибалко, В.А. Роменець, О.В. Скрипченко, В.Т. Циба та інші) [1-8].

Як зазначає Е. Еріксон, після народження дитини як організму з психічною системою слідує період її «соціального народження» як особистості, тобто тривалий період формування сфери свідомості її психіки. Научіння мові і виявлення батьками здібностей дитини до творіння (самодіяльні гуртки, секції, студії тощо, робота з приватними вчителями). Надання загальної і приватної освіти дитини [7].

Ряд науковців наголошують, що важливо ще в дитячі роки виявити *здібності* дитини до певних видів діяльності за допомогою ігор, зокрема, комп'ютерних, занять в дитячих гуртках художньої самодіяльності, технічних, біологічних й інших гуртках, в спортивних секціях тощо. Так формуються ціннісні орієнтири дитини, підлітка, юната. Пізніше розвиваючись особистість навчається прийому *цілепокладання* в ігрових

ситуаціях в змаганнях з ровесниками, в конкурентній боротьбі за перемогу або при індивідуальному розв'язанні задач, конструюванні моделей машин, написанні віршів, вигадуванні мелодій тощо (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Н.І. Гайдамашко, В.М. Дружинін, Е. Еріксон, Г.С. Костюк, М.С. Лейтес, В.О. Моляко, О.Л. Музика, В.А. Роменець, В.Т. Циба та інші) [1; 3; 5; 6; 7; 8].

С.Л. Виготський, В.М. Дружинін та інші стверджують, що після визначення здібностей дитини варто мотивувати вибір її занять до *творення* відповідних матеріальних й духовних (інформаційно-ідеальних) цінностей. Формування соціогенних потреб дитини [7].

Задум, на думку І.Т. Кучерявого, В.А. Моляко, В.А. Роменця часто є породженням мрій, фантазій, уявлень дитини чи підлітка про своє життя, про свою особистість, про втілення в життя своїх бажань. На базі калейдоскопічних картин внаслідок переживань і вражень від сюжетів казок, мультфільмів, кінофільмів, ігор, образів художньої літератури тощо дитина конструює власний внутрішній світ, в якому серед персонажів дитячого і олюдненого тваринного світу вона сама виконує певну роль. Дитина в уяві «програє» свої ролі в різних обставинах, формуючи ідеали, ціннісні орієнтири, спектр соціальних настанов (моральних норм) тощо [2; 3; 6; 7].

В.Т. Циба підкреслює, що природжені здібності і набуті знання породжують у підростаючої дитини рій щасливих і яскравих мрій, які врешті-решт трансформуються в соціогенні, з творчим потенціалом, потреби. З часом підростаюча дитина, пізніше підліток, юнат, вивчаються ставити серйозніші цілі. Врешті-решт юна особа формулює цілі як соціогенні потреби, які реалізує протягом тривалого часу і які можуть мати глибокий смисл і навіть, в залежності від суспільної значущості, становити *сенс життя* [8].

Як засвідчує В.О. Моляко, найбільші інтелектуальні зусилля особистості припадають на період реалізації творчого *задуму*, що становить зміст соціогенної потреби щодо створення матеріальної чи духовної цінності і стратегію її реалізації. Такий задум передбачає не тільки оригінальність і

---

значущість закладеної в нього ідеї, але і забезпечення засобів і ресурсів його здійснення [1; 3].

О.Л. Музика, вважає, що для розвитку здібностей, особливо творчих здібностей, важливим є процес усвідомлення суб'єктом окремих умінь (діяльнісний компонент), дій та операцій (операційно-когнітивний компонент), усвідомлення цінності діяльності, яке відбувається через оцінку референтних осіб (референтний компонент). Не менш важливою є рефлексія людиною власних особистісних якостей, які розвиваються в процесі розвитку здібностей (особистісно-ціннісний компонент) [1; 7].

Слід зазначити, що завершальний етап реалізації стратегічної соціогенної потреби щодо створення продукту творчості – матеріальної чи духовної цінності середовища – автор цього продукту знаходиться в емоційно піднесеному стані внаслідок визнання його продукту експертами і громадськістю за профілем роботи (науковою, технічною, мистецькою тощо) (О. І. Клепиков, І. Т. Кучерявий, В. О. Моляко). Таке визнання є *критерієм* самореалізації особистості її творчої соціалізації. В залежності від значущості створеного продукту залежать масштаби самореалізації особистості. Частіше творчі здобутки бувають більш скромними, ніж масштабними, але всі вони становлять смисл життя кожної особистості. Значущість авторського витвору може бути відмічена нагородою або присвоєнням звання лауреата [2; 3; 5; 7; 8].

Гармонійно розвинена особистість проектує своє творче життя і сподівається на самореалізацію і творчу соціалізацію в кожній соціальній інституції.

**Висновки.** Слід відмітити, що вікові періоди соціалізації особистості відбувається з урахуванням низки важливих умов для успішного особистісного росту і творчої самореалізації особистості в суспільстві, а саме розвиток її творчої соціалізації. До списку цих умов входять природжені і набуті параметри особистості, творчі здібності, вольові якості і постійна

вмотивованість в результаті. Так як, виходячи з принципів соціалізації, важко врахувати в процесі формування програми життєдіяльності особистості, до якого професійного, політичного чи іншого щабля вона здатна піднятися. Тому тільки творчо здібні, цілеспрямовані й вольові люди здатні намітити й виконати життєву програму повністю, витримати конкуренцію і піднятися на вершину однієї, насамперед економічної, або кількох інституційних соціальних пірамід. Оскільки *творча соціалізація* – це процес стійкої, загальної адаптованості на підставі активізації незахисних адаптаційних механізмів психіки, що призводить до систематизації, конструювання, інтегрування особистістю образу світу і проявляється у майстерності, винахідливості, творенні нових, корисних продуктів діяльності, а також у соціальній лабільності, в якій здійснюється її творче самовизначення.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута. – 2006. – 320 с.
2. Кучерявий І. Т. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості : навч. посібник / І. Т. Кучерявий, О. І. Клепиков. – К. : Вища шк. – 2000. – 288 с.
3. Моляко В. А. Процесс творческой деятельности / Валентин Олексійович Моляко // Материалы Вторых международных Костюковских чтений. – К. – 1994. – С. 81-84.
4. Москаленко В. В. Соціальна психологія: Підручник / В.В. Москаленко. – Київ: Центр навчальної літератури. – 2005. – 624 с.
5. Маслоу А. Г. Дальние рубежи человеческой природы / А.Г. Маслоу. - М.: Смысл. - 1999. – 425 с.
6. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посібник / В. А. Роменець. – 2-ге вид., доповн. – К. : Либідь. – 2001. – 288 с.
7. Сторож О. В. Психологічні особливості творчої соціалізації старшокласників : дис. ...канд.. психол. наук. : 19.00.01/ Олена Василівна Сторож. – К. – 2011. – 358 с.
8. Циба В. Т. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз): Навч. посібник / В.Т. Циба. – К.: МАУП. – 2000. – 152 с.

**Третяк Т. М.,**  
кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник,  
провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості,  
Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України

**СТРАТЕГІЇ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ**



---

Творче мислення пов'язане з розробкою комплексу характеристик невідомого (шуканого) компоненту, необхідного для розв'язування даної задачі. З цією метою здійснюється структурно-функціональний аналіз заданої інформації, формулюються кількісні і якісні характеристики відомих її елементів. На основі отриманого таким чином узагальнення розробляються вимоги до структурних і функціональних властивостей гіпотетичних елементів шуканої побудови з врахуванням якісних характеристик структурних елементів відомих компонентів наявної конструкції. При цьому мається на увазі діяльність, спрямована на знаходження, як нової конструкції-структури, так і на знаходження нової конструкції-функції.

Наступним етапом є встановлення суті гіпотетичних взаємозв'язків між елементами шуканої конструкції, а також змісту їх з взаємодії з вже наявними об'єктами. Це передбачає побудову образу шуканих побудов, визначення складових його елементів, визначення вимог до характеристик цих елементів і т.д.

Для цього детально вивчаються змістовні і діяльнісні компоненти початкової умови задачі, диференціюються відомі і невідомі компоненти; вибудовуються гіпотези, яким чином на основі аналізу взаємозв'язків між відомими складовими заданої конструкції можуть бути визначені невідомі інформаційні структури; здійснюється «інвентаризація» структурно-функціональних елементів наявної конструкції (конструкцій-структур і конструкцій-функцій); встановлюються на основі взаємозв'язків між наявними компонентами конструкції показників, за якими слід характеризувати структурні і функціональні елементи шуканих компонентів.

В процесі реалізації вищезазначених дій початкові умови задачі трансформуються в шукані умови, знайдені характеристики яких обумовлюватимуть, як побудову шуканого задуму розв'язування задачі, так і створення самої стратегії його побудови. Досить суттєвим на цьому етапі є дослідження стартового матеріалу з метою його відповідної трансформації, а

також тих засобів, за допомогою яких може бути здійснена така трансформація з метою розв'язування даної задачі.

Задача вже сама по собі є квантом певним чином структурованої інформації, генералізуючу дію в якому здійснюють: 1) вектор вимог до шуканої конструкції, тобто вимоги, що саме треба зробити при розв'язуванні даної задачі; 2) вектор умов, які мають бути обов'язково враховані при створенні задуму розв'язування задачі, тобто область визначення функціонування даної задачі: за яких саме умов задача може бути розв'язана. Ці два вектори служать зовнішніми задачними об'єктивними регуляторами взаємодії інформаційних потоків, функціонуючих у процесі розв'язування даної задачі.

Інформація, що міститься в початковій умові задачі, в процесі її сприймання людиною, заломлюється через інформаційний потенціал того, хто розв'язує задачу, який, по-суті, є індикатором психологічної готовності даної людини до розв'язування даної задачі тут і зараз. Ця готовність являє собою певну інтеграцію і характеризується обсягом, ступенем глибини, всеосяжності і рівнем структурованості: а) самого «будівельного» матеріалу для побудови шуканої конструкції; б) наявного операційного інструментарію (прийоми, способи, стратегії розв'язування задач); в) наявного емоційно-вольового і ціннісного інструментарію того, хто розв'язує задачу.

Інформація, наявна в умові задачі, містить орієнтири, певні індикатори, на які має зрезонувати та інформація, що відображає психологічну готовність людини до розв'язування даної задачі. Причому, ця наявна інформація потенційно презентує і поки що неявну інформацію, що має бути відтворена, актуалізована в процесі розв'язування задачі з метою знаходження її шуканого розв'язку. До того ж, вектор вимог і вектор умов об'єктивно впливають на всі три структурні складові психологічної готовності людини до творчого сприймання нею цієї задачі. Саме тому при розробці методичних засобів розвитку готовності людини до творчого сприймання реальності важливо залучати інформацію, яка б здійснювала системоутворюючий вплив

---

і скеровувала б до побудови саморегульованого процесу творчого сприймання інформації.

Основним індикатором системності, структурованості, саморегульованості процесу творчого сприймання інформації є прояв його властивостей при розв'язуванні задач з відтінками емоційно-вольового і морального спектру. З цих позицій можливість навчання творчості і полягає в формуванні певного специфічного інструментарію, певної структури евристичних процесів, необхідної і достатньої для їх саморегулювання, самопрограмування по мірі актуалізації нових задачних ситуацій, виникнення нових умов функціонування наявних задач. По суті, мова знову ж таки йде про психологічну готовність до творчого сприймання інформації, у даному випадку – задачної. Саморегульоване, самопрограмує функціонування цих евристичних процесів і є проявом триєдності взаємодії компонентів готовності людини до творчого сприймання інформації і обумовлене рівнем структурованості, рівнем розвитку кожного із них.

Конструктивне мислення пов'язане насамперед із розв'язуванням різного роду конструктивних задач, що передбачає перетворення інформації, актуальної для їх розв'язування, відповідно до умов задачі з метою створення певної структури з певними функціями. Воно спрямоване на відображення, вивчення, дослідження наявної ситуації, стану речей, що підлягають розумінню, – взагалі актуальної інформаційної структури – на основі структурно-функціонального аналізу елементів цієї системи у їх взаємодії – з метою її трансформації (перетворення) відповідно до зовнішніх і внутрішніх умов.

До зовнішніх умов відносяться вихідні умови задачі, різного роду впливи на людину з боку навколишнього середовища і в першу чергу – часові, інформаційні, обмежуючі, забороняючі.

Внутрішні умови – це інформаційний потенціал людини, її уява, знання, вміння, навички та рівень їх організації, тобто ступінь обізнаності

розв'язуючого задачу та рівень розвитку операційної та мотиваційної складових конструктивного мислення, - взагалі ж внутрішні умови визначаються рівнем психологічної готовності особистості до розв'язування творчої задачі.

При цьому розв'язування конструктивної задачі може здійснюватись (в залежності від новизни задачі для того, хто шукає її розв'язок) на рівні:

1) переструктурування наявної інформації виходячи із структурно-функціонального аналізу елементів конструювання;

2) доконструювання (часткової перебудови) до наявної інформаційної структури нового інформаційного блоку (знайденого, побудованого) відповідно до заданих умов;

3) цілковитої перебудови (побудови) вихідної конструкції на основі глибокого структурно-функціонального аналізу наявної інформації, вимог задачі, шуканих, проміжних, гіпотетичних конструкцій з метою знаходження оптимального варіанту розв'язку.

Продуктами конструктивного мислення на рівні побудови задуму є інформаційні структури, які характеризуються різним ступенем організації, що пов'язано з реалізацією щодо їх елементів різного рівня конструктивних перетворень. Отже, образно кажучи, взаємодіють потоки інформації: актуалізована інформація неначе просіюється через фільтр (шукані умови задачі), потім трансформуючий потік здійснює –доводку|| взятої похідної відповідно до шуканих умов задачі та можливостей інструментального апарату того, хто розв'язує задачу, оснований на вмінні реалізувати аналогізування, комбінаторні та реконструюючі дії, щоб шукана конструкція (розв'язок задачі) характеризувалась оптимальністю, яку можна було б структурувати до рівня –згорнутості||.

Слід зазначити, що дуже важливими для розвитку конструктивного мислення людини є молодший та середній шкільний вік. Адже напрацьовані в молодшому шкільному віці інструментальний апарат та рівень розвитку мотиваційної сфери дозволяють учням розглядати актуальні об'єкти, ситуації

---

(в т.ч. навчальні) у більш широкому масштабі, тобто у їх взаємозв'язку з іншими актуальними інформаційними системами, що дає можливість зокрема формулювати на основі наявних (заданих) умов задач нові умови задач, ґрунтуючись на узагальненнях, знаходженні нових аспектів пошуку.

Тобто кількісні зміни в розвитку конструктивного мислення в підлітковому віці ведуть до якісних змін, а саме: в більшій чи меншій мірі усвідомлення актуальності напрацювань інструментального компоненту конструктивного мислення стосовно тих протиріч, проблем, задач у різних актуальних для учня сферах діяльності, кожна з яких певною мірою може розглядатись як конструкторська.

Щоб успішно (і зокрема цікаво, результативно) підліток міг взаємодіяти з оточуючим світом у різних сферах його прояву (наприклад, у навчанні, позашкільній творчій діяльності, в спілкуванні із ровесниками, вчителями), йому слід мати відповідної досконалості інструмент для розв'язування тих задач, що складають основу цієї взаємодії – необхідний рівень розвитку конструктивного мислення.

Отже, джерело кризи підліткового віку полягає саме в генералізації (домінуванні) об'єктивних і суб'єктивних передумов і проявів організації, розвитку; реалізації конструктивного мислення і відсутності достатніх умов для його удосконалення. Тобто розвиток конструктивного мислення за період молодшого шкільного віку переводить свідомість учня на більш високий рівень, він фіксує, помічає, береться за розв'язання більшої кількості і складніших задач (тобто хоче, прагне, певною мірою усвідомлює необхідність цього), що веде до більш чи менш усвідомленого прагнення напрацювати цей інструмент для розв'язування актуальних задач. Разом з тим, застосування його не завжди спрямоване на гармонізацію зовнішнього і внутрішнього світу школяра, в залежності від різного роду моральних регуляторів, що є системоутворюючим в особистості учня.

Є поняття творчості в широкому розумінні цього слова і у вузькому його розумінні. В широкому розумінні – це творчість природи, Всесвіту. У вузькому розумінні – це творчість людини. Творчою діяльністю людини прийнято вважати таку діяльність, результат якої характеризується об'єктивною новизною і суспільно корисною значущістю. Процес творчої діяльності можна розглядати як процес розв'язування творчих задач, а отже розглянемо структуру цього процесу.

Творчий процес, строго кажучи, починається із формулювання умови задачі. Зміст умови задачі залежить від досвіду тієї людини, яка її формулює. Адже кожен у залежності від своїх знань і вмінь, а також здібностей, по своєму бачить особливості протиріччя, яке треба усунути, і по своєму формулює вихідні умови задачі, її вимоги.

Однак трапляється значно частіше, коли людина отримує готову умову задачі. І вона починає вивчати цю умову, щоб зрозуміти її. Зрозуміти умову задачі – означає переформулювати її на свою мову, на свій лад, вихідні умови задачі трансформуються в шукані умови. Розуміння умови задачі передбачає співвіднесення цих умов, вимог з тим досвідом, який є у розв'язуючого задачу, а він у всіх різний. Тому не дивно, що різні люди можуть по різному зрозуміти, по різному переформулювати для себе одну і ту ж задачу, тим більше, що на цей процес впливає і мотиваційна сфера людини, а мотиви діяльності людини можуть бути найрізноманітнішими.

При створенні задуму реалізуються вже відомі закономірності побудови і розвитку природи. Наприклад, у природі обов'язково щось на щось схоже, тобто має місце аналогія. Спостерігаючи за навколишнім світом, можна прийти до висновку, що розвиток природи ґрунтується також на комбінуванні – коли новий об'єкт створюється шляхом з'єднання, роз'єднання, зміни параметрів об'єктів, на реконструюванні – перетворенні об'єкта в свого антипода, заміні наявного об'єкта на об'єкт з протилежними функціями.

Враховуючи, що стратегія взагалі – це унікальна психологічна

---

програма діяльності, система організації творчості, процесу розв'язування даної задачі, яка визначається наявними зовнішніми (соціально-екологічними) і внутрішніми (особистісними) умовами (В.О.Моляко), стратегію певною мірою можна проілюструвати знайком “Тайцзи” (коло, розділене плавною кривою на дві “рибки”). Одна “рибка” – це “те, що є”, те, що задано. Друга “рибка” – це те, що треба знайти, це той трансформований стратегією зовнішній і внутрішній потенціал, який може бути задіяний з метою розв'язування задачі, задля того, щоб добудувати цю наявну конструкцію (першу “рибку”), так, щоб отримати цілісну структуру – круг. Сконструювавши “першу рибку”, яка охоплює самі задані умови задачі і обставини, за яких вони реалізовуватимуться, знаходимо шукані умови задачі, тобто вимоги до створення задуму розв'язування задачі – “другої рибки”.

А оскільки обставини розв'язування будь-якої задачі, строго кажучи, весь час змінюються, то стратегія є унікальним явищем, що відповідає суто заданим умовам. Взагалі стратегію можна визначити як програму розв'язування даною істотою наявної задачі “тут і зараз”.

**Шатирко Л.О.,**  
*старший науковий співробітник*  
*лабораторії психології навчання ім.І.О.Синиці*  
**Гурова О.В.,**  
*молодший науковий співробітник*  
*лабораторії психології навчання ім. І.О.Синиці*  
*Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ НЕІНСТИТУЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В КОНТЕКСТІ ІДЕЙ Г.С. КОСТЮКА ПРО ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ**

Проблемам індивідуальних особливостей психіки та їх значенню у забезпеченні педагогічного процесу, Г.С. Костюк приділяв велику увагу як в своїх ранніх роботах (1937 р.) [1], так і в більш пізніх фундаментальних

працях (1969 р)[2], підкреслюючи, що загальні закономірності вікового розвитку особистості знаходять свою конкретизацію в його індивідуальних особливостях; тому значення останніх суттєво важливе теоретично і практично. Розглядаючи проблему індивідуального підходу до учнів, як важливу складову методики навчально-виховної роботи вчителя, Г.С. Костюк сформулював також стратегічний напрямок психологічного осмислення цієї проблеми в аспекті, який набуває особливого значення в реаліях сучасних психологічних характеристик світового освітнього простору, з його особливою увагою до фундаментальних психологічних основ безперервної освіти. Наразі ми знаходимо продуктивні шляхи дослідження особливостей індивідуальних траєкторій самоосвіти і саморозвитку людини в працях видатного українського психолога, який наголошував, що увага до індивідуальних способів роботи з навчальним матеріалом дозволяє спрямовувати зусилля учня на формування стратегій учіннієвої діяльності, що допоможе надалі учневі засвоювати навчальний зміст й організувати власний індивідуальний освітній простір. Відтак, Г.С. Костюк скерував психологічний пошук у напрямку вивчення індивідуальних особливостей діяльності, формування на основі нахилів, здібностей, особливостей індивідуального стилю учіння, індивідуальних умінь вчитись, як основи суб'єктного учіння, авторської присутності в учінні, розбудови індивідуального освітнього простору.

Означені ідеї та настанови потребують сучасного психологічного осмислення в контексті змін соціальних форм навчання, зокрема широкого розповсюдження неінституційної освіти з її особливостями[3]. Загальносвітова тенденція цінності безперервної освіти, навчання впродовж життя («long-life learning») розширила й перевизначила проблемне поле психологічних досліджень індивідуальних особливостей учіння в напрямку цілісних змін усього життя особистостей, включених в систему освіти. Уявлення сучасної освітньої парадигми не обмежуються формуванням компетенцій, трансляцією знань, розвитком пізнавальних здібностей а



---

орієнтуються, передусім, на розвиток людини в цілісності її індивідуальних проявів, на усвідомлення людиною меж власної суб'єктності, формування здатності активно перетворювати власну життєдіяльність в освітньому просторі. На сьогодні можна вирізнити два основні типи неінституційної освіти: це домашня освіта та самоосвіта. Самоосвіта визначається фактором саморозвитку людини, починаючи з підліткового та юнацького віку. Суттєвим у самоосвіті є відсутність верхньої вікової межі для цього процесу, тобто саме самоосвіта є особистісною формою дійсно безперервної освіти.

Узагальненою тенденцією психологічного осмислення сучасного освітнього середовища є потрактування його, як певного простору для самовизначення, самореалізації та самодетермінації людини, простору, в якому, на основі рефлексивного ставлення суб'єкта освітнього процесу відбувається побудова, становлення індивідуальної освітньої реальності, в якій події, вчинки, стосунки актуалізують процеси смислотворення. Індивідуальний стійкий стиль організації освітнього простору, заснований на свідомих ціннісних орієнтаціях, високій самооцінці, критичності, незалежності є передумовою позитивної побудови простору, незалежності, продуктивності рішення освітніх завдань. Зосередження уваги на оптимізації особистісних стратегій самореалізації, збалансування конфліктних векторів життя, що конкурують, усвідомлення правил поведінки та способів пошуку необхідної інформації в інформальному просторі можуть допомогти фокусувати увагу на потрібному, адекватному виборі в середовищі неінституційної освіти, підвищити психічне благополуччя особистості.

Перспективним напрямком психологічного вивчення індивідуального поступу особистості в умовах неінституційної освіти є: визначення вікових нормативних моделей розвитку суб'єктності людини на різних освітніх стадіях, рівнях, в межах різних освітніх траєкторій, для різних освітніх інституцій; вивчення індивідуальних стратегій пріоритетного вибору освітніх продуктів; психологічна профілактика загрози формування стратегій «втечі

від реальності» та різних видів кіберзалежностей. Складним залишається питання пошуку психологічних механізмів становлення суб'єктності в процесі навчання, підготовки до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, формування вмій прийняття самостійних та автономних рішень в розбудові власного індивідуального простору в сучасному освітньому середовищі, що постійно змінюється. Психодіагностика за цим напрямком досі недостатньо достовірною й складна. Разом з тим, психологічне вивчення проблем неінституційного освітнього простору в контексті індивідуальних особливостей його суб'єктів, освітнього потенціалу й можливостей розвитку сприятимуть рішенню освітніх завдань суспільства.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Костюк Г.С. Про індивідуальний підхід до учнів у навчальній роботі./ж. «Комуністична освіта», 1937 р. -№8. – С. 52-64.
2. Костюк Г.С. Принцип розвитку в психології //Ибр. Психол. тр. - М.,1988.
3. Neuroticism, Trait Fear of Missing Out, and Phubbing: The Mediating Role of State Fear of Missing Out and Problematic Instagram Use/  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11469-018-9959-8>

**Яворська-Ветрова І.В.,**

*кандидат психологічних наук,*

*старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

#### **СТАВЛЕННЯ УЧНІВ ДО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ СТАВЛЕНЬ СУБ'ЄКТА ДІЯЛЬНОСТІ: ПОГЛЯДИ Г.С. КОСТЮКА**

Особистісне становлення школяра як суб'єкта у молодшому шкільному віці відбувається насамперед у сфері провідної на даному етапі онтогенезу діяльності, а саме учінневої. Розгляд сутності учінневої діяльності як присвоєння, інтеріоризації кожним індивідом певної системи набутих людством знань, соціальних норм і духовних цінностей з необхідністю передбачає співпрацю учня і вчителя, учня й іншого учня, рівноцінність їх позицій, особистісний розвиток учня і ставлення до нього як до суб'єкта, тобто активного, самостійного, відповідального, цілеспрямованого учасника навчально-виховного процесу.

---

Психологічні дослідження показали, що індивід виступає в якості суб'єкта певної діяльності тільки тоді, коли у нього проявляється у цій діяльності чітка позиція, спрямована на докладання власної активності (Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман та ін.). Справжня активність школяра виявляється не тільки (і не стільки) в адаптації його до навчальних впливів, якими б змістовними і складними вони не були, скільки у їх самостійному перетворенні на основі суб'єктного досвіду, неповторного і унікального у кожного індивіда.

Становлення суб'єктної позиції школяра пов'язане не тільки з тим, як він засвоює нормативно задані зразки, але й з тим, як він їх перетворює, як виражає своє вибіркоче ставлення до предметних і соціальних цінностей, заданого змісту знань, характеру їх використання у своїй діяльності, тобто з так званим позиційним самовизначенням людини як суб'єкта діяльності. Своєю чергою, система ставлень, формуючись під впливом суспільних відносин, «переломлюючись» через «внутрішні умови», структурується за мірою узагальнення і виконує регулятивну функцію у поведінці людини [1]. Видами ставлень стосовно цілей виступають, за класифікацією В.М. Мясіщева, потреби, мотиви, емоційні ставлення, інтереси, оцінки, переконання й спрямованість як домінуюче ставлення, що визначає життєвий шлях особистості. За спрямованістю ставлення включають суб'єкт–об'єктні, суб'єкт–суб'єктні, міжособистісні ставлення та самоствавлення. Власне на «неконфліктно-позитивному ставленні до себе, позитивному сприйнятті інших та готовності активно працювати для досягнення поставлених цілей» базуються показники психологічного благополуччя учнів в освітньому процесі [3, с. 243]. До сфери суб'єкт–об'єктних ставлень належать, зокрема, ставлення школярів до учіння, аналізу яких присвятив увагу Г.С. Костюк у праці «Виховання особистості в процесі навчання» [2].

Передусім учений наголошує, що «навчальна діяльність» (термінологія Г.С. Костюка) не є «справою чистого інтелекту». Її освітні й виховні

результати визначаються також емоційними і вольовими процесами. Саме емоції, що супроводжують процес учіння, характеризують ставлення учнів до цієї діяльності. «Сприятливі умови для виникнення позитивних емоцій, – зазначає Г.С. Костюк, – складаються всюди, де учні активно вчаться, думають, розв’язують пізнавальні й практичні задачі, переживають задоволення від розумового напруження, радощі переборення труднощів і здобуття успіхів у роботі» [2, с. 402]. Такі емоції, накопичуючись, у підсумку перетворюються на «такі стійкі почуття, як любов до знання, допитливість», сприяють розвитку пізнавальних інтересів школярів, розширенню спектру внутрішніх мотивів учіння. «Навчання, – зауважує учений, – є процесом, успіх якого залежить від того, як він сам себе “підкріплює” своїми результатами» [2, с. 403]. Усі якості особистості, «які виховуються у процесі навчання», включають «позитивне емоційно-пізнавальне ставлення особистості до предметів і явищ об’єктивної дійсності...» [2, с. 404], до діяльності учіння, до самого себе як суб’єкта цієї діяльності.

Можна стверджувати, що суб’єктом учбової діяльності, за Г.С. Костюком, школяр стає тільки тоді, коли набуває позиції учня, тобто усвідомлює і приймає цілі учіння, переживає його протікання, емоційно ставиться до процесу учіння, успіхів і неуспіхів у ньому, оцінює одержані результати, усвідомлює мотиви, на основі уявлення про себе, що складається, оцінює себе і свою ефективність в учіннєвій діяльності.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Мясищев В.Н. *Психология отношений. Избранные психологические труды* / Под ред. Бодалева А.А. М.: Модэк МПСИ, 2004. 158 с.
2. Костюк Г.С. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості* / за ред. Л.М. Проколієнко. Упоряд. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. К.: Рад. шк., 1989. 608 с.
3. Осадько О.Ю. Динаміка психологічного благополуччя учнів в освітньому процесі. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С.Д. К., 2004. Т. VI, випуск 3. С. 242–245.

---

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](mailto:creativity.psylab@gmail.com)