

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



**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ
ПСИХОЛОГІЇ:**

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

Том XII

ПСИХОЛОГІЯ ТВОРЧОСТІ

Випуск 27

Київ – 2020

Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К.: Видавництво «Фенікс», 2020. – Т. XII. Психологія творчості. – Випуск 27. – 324 с.

Головний редактор

дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор

С. Д. Максименко

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

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

Редакційна колегія:

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

Члени міжнародної редакційної колегії:

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

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

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
(протокол № 3 від 27.02.2020 р.)*

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

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

ЗМІСТ

Моляко В. О.

ПСИХОЛОГІЯ РОЗУМІННЯ В КОНТЕКСТІ АНТРОПОЛОГІЧНОЇ
ІНФОРМАЦІЙНОЇ КАТАСТРОФИ ХХІ СТОЛІТТЯ (Ш)
(до 120-річчя з дня народження Г. С. Костюка)..... 6

АБРАМОВА Л. М.

ІННОВАЦІЇ В ПСИХОЛОГІЇ (рос.) 18

Біла І. М.

ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ 25

Богомаз С. Л., Пашкович С. Ф.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПСИХОЛОГІЧНОЇ
РЕАБІЛІТАЦІЇ ЛЮДЕЙ З УШКОДЖЕННЯМ ОПОРНО-РУХОВОГО
АПАРАТУ (рос.)..... 36

Ваганова Н. А.

АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ
У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 46

Виноградова В. Є.

РОДИННІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ
ОСОБИСТОСТІ НА ПРИКЛАДІ ВИДАТНИХ НАУКОВЦІВ
(В.І. Вернадського, І.І. Мечникова, К.Д. Ушинського) 56

Візнюк І. М.

СОМАТИЧНЕ ПІДҐРУНТЯ У ЗАРОДЖЕННІ
ІПОХОНДРИЧНОЇ ХВОРОБИ 65

Гощський А. В.

ВИРАЖЕННЯ КОНФЛІКТУ МІЖ ПСИХІЧНИМ ТА ТІЛЕСНИМ
У ДАВНЬОМУ МИСТЕЦТВІ 74

Гулько Ю. А.

ПРОБЛЕМАТИКА ПІДГОТОВКИ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ
В КОНТЕКСТІ ТВОРЧОЇ КОНСТРУКТОЛОГІЇ 80

Жук О. В., Гульбс О. А., Меркулова Н. Ф.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ - МЕДИКІВ ВНЗ..... 87

Івашкевич Е.Е., Терновик Н.А.

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ КАЗОК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (англ.)..... 98

Кириченко В. В.

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ
ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗВО..... 110

Кияшко Д.Ю., Кравцова О.М.

ОСОБЛИВОСТІ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ СПЕЦІАЛІСТАМИ
ДОПОМАГАЮЧИХ ПРОФЕСІЙ (рос.)..... 118

Кияшко М. О.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ
ГРУПОВОЇ ДИСКУСІЇ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ
(на базі Вітебського державного університету
імені П. М. Машерова) (рос.) 132

Комплієнко І. О.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕЗАДАПТИВНИХ
ВЗАЄМОСТОСУНКІВ ДІТЕЙ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
З БАТЬКАМИ 143

Костюченко О. В.

АДАПТИВНА РОЛЬ МЕТАФОРИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ
АКТУАЛЬНОЇ ДІЙСНОСТІ У СТУДЕНТІВ..... 155

Латиш Н. М.

ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 166

Михальчук Н. О., Івашкевич Е. З.

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЖАНРОВОЇ СПЕЦИФІКИ
ТВОРУ ДЖ. АПДАЙКА «КЕНТАВР»..... 174

Міщиха Л. П.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ
ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ 185

Морожанова М.М., Богомаз С.Л.

ЯКІСНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДОСВІДУ ЕМОЦІЙНОГО РЕАГУВАННЯ
МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (рос.) 192

Москаленко В. В.

ГЕНЕТИЧНА ТЕОРІЯ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ
ЖАНА ПІАЖЕ У СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ..... 200

ОРЛОВСЬКА О. А. СІМЕЙНА АДАПТАЦІЯ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ (ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ)	212
ПОДШИВАЙЛОВА Л. І., ШЕПЕЛЬОВА М. В. ОСОБИСТІТЬ СТУДЕНТА ЯК ІНДИКАТОР ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ.....	220
ТЕРЕЩЕНКО М. В. МОЖЛИВІСТЬ ПОДОЛАННЯ ІЛЮЗОРНОЇ КАРТИНИ СВІТУ У СІМЕЙНИХ СТОСУНКАХ.....	236
ТРЕТЯК Т. М. ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УСКЛАДНЕНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ УМОВАХ	245
ХУПАВЦЕВА Н. О. АТРИБУТИ ФАСИЛІТАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ НА УРОКАХ У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	256
ШИРОБОКОВ Ю. М. ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВІЙСЬКОВОПОЛОНЕНИХ В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ	268
ЯЦЕНКО Т. С. ПРАЛОГІЧНА СУТНІСТЬ ІМПЛІЦИТНОГО ПОРЯДКУ ПСИХІКИ.....	279
МОЛЯКО В. О. САТОРІ В НІККО (англ., рос., укр.)	293
ДИСКУСІЇ, РЕЦЕНЗІЇ ЕТС	304
ЩО ПОВИННА Й МОЖЕ СЬОГОДНІ ПСИХОЛОГІЯ (інтерв'ю з професором В.О.Моляко).....	304
НАШІ АВТОРИ	317
OUR AUTHORS	320

ПСИХОЛОГІЯ РОЗУМІННЯ В КОНТЕКСТІ АНТРОПОЛОГІЧНОЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КАТАСТРОФИ ХХІ СТОЛІТТЯ (ІІІ) (до 120-річчя з дня народження Г. С. Костюка)

Моляко В. О. Психологія розуміння в контексті антропологічної інформаційної катастрофи ХХІ століття (ІІІ) (до 120-річчя з дня народження Г. С. Костюка). У статті розгляд зазначеної проблеми вибудовується таким чином: загальні аспекти проблеми розуміння, особливості його функціонування в умовах інформаційного простору, надзвичайно критично перенавантаженого саме різноманітною інформацією у всіх її жанрах і масштабах, спроба попереднього аналізу дослідження людини, людської сутності як такої у психологічних вимірах, що в теоретико-методологічному плані використовуються в цій розробці. Йдеться, в першу чергу, про психологічну сутність розуміння: розуміння як системостворююча структура розумової діяльності, розуміння в проявах неповного, неправильного, неадекватного розуміння, нерозуміння (зазначимо, що в психологічному вимірі нерозуміння органічно «вплітається» в проблему розуміння, і його детермінанти та наслідки, як це неважко побачити, можуть мати не менш суттєві результати – в основному, звичайно, в негативному плані). Особливо важливим для нас є автономний аспект: розуміння як творчий процес, продукт творчого процесу, про що йтиметься спеціально в одній з наступних наших статей.

Ключові слова: проблема людини, психологія розуміння, філософські аспекти розуміння, Г. С. Костюк про розвиток розуміння.

Моляко В. А. Психология понимания в контексте антропологической информационной катастрофы ХХІ столетия (ІІІ) (к 120-летию со дня рождения Г. С. Костюка). В статье рассмотрение указанной проблемы выстраивается таким образом: общие аспекты проблемы понимания, особенности его функционирования в условиях информационного пространства, чрезвычайно критически перегруженного именно разнообразной информацией во всех ее жанрах и масштабах, попытка предварительного анализа исследования человека, человеческой сущности как таковой в психологических измерениях, которые в теоретико-методологическом плане используются в этой разработке. Речь идет в, первую очередь, о психологической сущности понимания: понимание как системообразующая структура умственной деятельности, понимание в проявлениях неполного, неправильного, неадекватного понимания, непонимание (отметим, что в психологическом измерении непонимание органически «вплетається» в проблему понимания и его детерминанты и последствия, как это несложно увидеть, могут иметь не менее существенные результаты – в основном, конечно, в негативном плане). Особенно важен для нас автономный аспект: понимание как творческий процесс, продукт творческого процесса, о чем будет идти речь специально в одной из наших следующих статей.

Ключевые слова: проблема человека, психология понимания, философские аспекты понимания, Г. С. Костюк о развитии понимания.

Проблема людини, її життя й щастя стояла в центрі філософських роздумів Г. С. Сковороди. Він розглядав людину як частку природи, нею народжену, як «мікрокосм», що несе в собі закони «макрокосму», тобто життя в цілому. І подібно тому як у великому світі поєднуються очевидне й невідоме, явища й сутність, спокій і рух, початок й кінець, народження й смерть, так само й у «малому світі», в житті людини, в

тому числі й в психічному, має місце здатність протилежних граней та тенденцій. У своїх характеристиках цього життя філософ проявив елементи діалектики, яка притаманна його оригінальному й суперечливому світорозумінню.

Г. С. Костюк

У вказаному епіграфі з твору Г. С. Костюка про Г. С. Сковороду, як це одразу кидається в очі, подано кілька своєрідних проблемних науково-життєвих «крапок біфуркації» – по-перше, йдеться одразу ж про ПРОБЛЕМУ ЛЮДИНИ, про органічне поєднання мікрокосму й макрокосму, це по-друге, й по-третє (хоча цих крапок тут більше): про діалектичне світосприймання, світогляд Г. С. Сковороди (фактично – кожної мислячої людини, хоча, звичайно, що йдеться про антропологічну місію, антропологічне буття людини, можливостей її адаптації до «вимог» природи («макрокосму»), а відтоді й про наші конкретні питання розуміння людиною самої себе й навколишнього світу у всіх вимірах повсякденного життя, спілкування, діяльності.

Тут неважко побачити своєрідний місток від масштабної філософської парадигми до парадигми психологічної – конструктивно-деструктивного існування суб'єкта, особистості в тих чи інших вимірах реального часу й просторових координат (різні екологічні сфери проживання кожного з нас). Таким чином, ми виходимо на необхідність аналізу саме розумової діяльності як необхідного й провідного фактору успішного (чи неуспішного) статусу суб'єкта на різних рівнях його розвитку й конкретної екологічної сфери. А як це нині реалізується в авангардних наукових розробках, в тому числі й суто психологічних, мова йде про аналіз саме так званого складного мислення, а в нашій інтерпретації про творче мислення, функціонування розуму як синтетичного – когнітивного прояву фактично доленосного потенціалу кожної людини.

Перед тим, як вдатись до спеціального, певною мірою звуженого, аналізу проблеми сучасного складного (творчого) мислення, звернемо увагу на деякі детермінанти «необхідності» його становлення. Зокрема на інформатизацію, хаотизацію та катастрофізацію сучасного життя як фактично вже майже норму сьогодення.

Тут можна наводити безліч думок, футурологічних прогнозів, попереджень фантастів (вони, до речі, вражають своїми влучаннями в «десятку» – див. наприклад, праці Ст. Лема, Рея Бредбері, не кажучи вже про давніх класиків – Жюль Верна, Герберта Уелса, В. Беляєва та багатьох інших). Звернемось лише до деяких з них, що вписуються в магістраль наших основних векторів, здійснюючи це переважно у тезових формах, анотаціях, відсилаючи зацікавлених дослідників до праць у їх повному обсязі.

Спочатку коротко про загальне тло світового сьогодення та його майбутнього – близького й дещо віддаленого.

Жак Атталі у своїй короткій історії майбутнього веде мову про п'ять його хвиль: кінець американської імперії (чи не є ми свідками, до речі, того, що нині відбувається у США?); поява десятої форми ринковості, функціонування одинадцяти держав (Китай, Японія, США, Південна Корея,

Бразилія, Індія, Росія та ін.); становлення гіперімперії; гіперконфлікт (численні війни, агресивні дії у різних частинах світу); гіпердемократія з усіма її плюсами й мінусами, які автор перераховує в своїй праці – демократичні потрясіння, інститути гіпердемократії, зловживання гіпердемократією та ін. [1].

Деякі автори особливу увагу приділяють функціонуванню такого глобального трикутника, як Росія – США – Китай, вдаючись до аналізу подій у кожній з названих країн та особливостей її конкурентного співіснування у жанрах стратегічного партнерства та протистояння [24]. Такий підхід, який безумовно можна співставити з аналізом функціонування так званих «великої сімки» (нещодавно «вісімки»), «великої двадцятки», куди відповідно включені найбільш розвинені на теперішній день країни, та окремі поєднання в дещо дискусійному варіанті – країн Азії, Близького Сходу, та ж система БРІКС (Бразилія, Росія, Індія, Китай, Південна Африка). Значна частина спеціальних праць присвячена надактуальному протистоянню у світовому вимірі між Китаєм та США (див., наприклад, [6; 24]), свідками чого ми є вже сьогодні.

Я особисто, протягом багатьох років спеціально вивчаючи філософію, культуру, літературу, побут Китаю, можу без найменших претензій на оригінальність та високий експертний рівень засвідчити, що фантастичні успіхи Китаю у безлічі напрямків стали не тільки дивом початку ХХІ століття, а й необхідною задачею вивчати цю країну у багатьох вимірах, щоб як мінімум використовувати приступний її позитивний досвід у розвитку нашої науки та техніки (можу лише додати, що я є переконаним прихильником точки зору, яка пов'язує видатні досягнення деяких країн з розвитком поетичної культури, яка безперечно гармонізує людську свідомість, якимось – може дещо маловідомим чином, але звичайною мірою впливає на загальну культуру праці, поведінки, ставлення до своїх обов'язків та багато ін. – як приклади: Китай, Японія, Франція, Германія, Італія, Іран, Туреччина та ін. Не зосереджуючись тут над розгорнутим обґрунтуванням такої точки зору, – а я її вважаю цілком відповідаючою класичним вимогам до розбудови наукових гіпотез, – оскільки це вимагає більш широкого простору для спеціального аналізу, зверну увагу лише на одну, але дуже принципову й важливу характеристику поезії, мистецтва віршування, яка беззаперечно детермінує функціонування розумової діяльності, – на всіх її рівнях – в тому числі й на рівнях позасвідомості, – саме на те, що вірш як такий, є в кожному випадку своєрідною конструкцією, структурою з відповідними смисловими, «побудовчими» ознаками, тобто його читання, а тим більш систематичне – його засвоєння; згадаймо, що практично у всіх навчальних закладах найбільш розвинутих країн віддавна викладалась поетика, в Китаї майбутні чиновники повинні були навіть складати іспити з віршування, поетика викладалась в Києво-Могилянській академії. Коротко зупинимось на констатації того факту, що поезія безперечно впливає на конструктивний потенціал людського розуму, а таким чином й на саму практичну діяльність – адже недарма ми

зустрічаємось з такими порівняннями: будинок як вірш, міст як поема, місто як поетична епопея, та й навіть сам весь світ у відповідному масштабі, якщо звернутись, скажімо, до геніального твору Данте, або творів Луїса де Камонеса, Шекспіра, а пізніше – Достоевського, Л. Толстого, Фолкнера – їх твори це своєрідні словесні розбудови, конструкції... До більш детального аналізу конструкторологічної ролі поезії ми звернемося в наступних статтях, а деякі з вже опублікованих можна віднайти, наприклад в [21].

Повертаючись до деяких моментів, пов'язаних з футурологічними екскурсами, які безумовно є в значній мірі важливими для нашого аналізу проєктивного мислення, формування задумів та гіпотез, оскільки вони є не тільки складовими частинами тих же футурологічних розробок, а й фактично розумною повсякденністю у різних її масштабах та вимірах [4; 5; 7; 31].

Нагадаємо деякі з найбільш поширених футурологічних прогнозів, які були зроблені класиками й масштабними фігурами в цьому науково-прогностичному жанрі.

Ось дуже красномовний своєрідний вступ до відомого класичного твору Олівіа Тоффлера: «Варто поглянути свіжим поглядом на стрімкий темп змін, який іноді перетворює реальність в дикий вихор подій, як виявиться, що чимало вражаючих і неосягнутих речей вже стали цілком буденними. Прискорення темпу змін – це не просто боротьба індустрій та країн. Це конкретна сила, яка глибоко увійшла в наше особисте життя, примусила нас грати нові ролі й поставила перед обличчям НОВОЇ НЕБЕЗПЕЧНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ХВОРОБИ (підкреслено нами, – В. М.). Її можна назвати «футурошок». Щоб пояснити багато з того, що не піддається раціональному аналізу, необхідно дослідити її першопричини й симптоми» [31, с. 11].

Й трохи далі автор ще раз підкреслює: «Вирвіть раптово людину з її середовища й помістіть її в інше, що різко відрізняється від звичного для неї, з новим реєстром факторів реагування: іншою концепцією часу, місця, праці, кохання, релігії... та іншого. А потім відніміть будь-яку надію повернутись до знайомого соціального ландшафту. Людина буде подвійно вражена потрясінням...» [31, с. 12].

Надзвичайно пророчі ідеї О. Тоффлера можна було б продовжувати в досить широкому обсязі, але безперечно й з того, що було сказано вище, зрозуміло, наскільки важливим був акцент, який робився щодо динаміки й особливостей поточних (в тому числі й раптових, як скажімо Чорнобильська атомна катастрофа) змін у повсякденному житті практично кожної людини, за винятком може ще небагатьох племен, що продовжують певною мірою свій стиль життя десь в джунглях Амазонки. Але звернемо увагу не лише на ознаки урбанізації, технізації, автоматизації, міграційних потоків та ін., хоча б на феномен коронавірусу, який, незалежно від таємниць його виникнення, раптово вторгся у світовому масштабі в життя, деформує не лише, так би мовити, режим діяльності кожної людини, а й політико-економічні сфери. Це безперечно той самий ФУТУРОШОК, катастрофізація звичного буття людей, суспільства, існуючого стилю міжнародних відносин і т. ін.

Для нас, як це витікає з загального руслу викладу нашої концепції, тут найбільш важливими, зрозуміло, є саме психологічні наслідки тих чи інших явищ техногенного чи якогось іншого характеру, враховуючи, ясна річ, і хронічні стихійні лиха (землетруси, повені, пожежі лісів). Про загальносвітові наслідки потоку змін, що тривають безперервно й у різних напрямках та з різною інтенсивністю, дуже детально висловлювався відомий український філософ О. С. Панарін, зокрема у своїй дуже детально побудованій праці про стратегічну нестабільність в XXI столітті [25]. Він, зокрема, спеціально підкреслював специфічну й дуже важливу роль саме стратегій у світових (і не тільки!) масштабах, коли писав, що «на відміну від ідеології, яка розкрила свої сітки повсюди й виділяється свідомою багатозначністю й багатосенсовністю своїх термінів, стратегія орієнтується на суб'єктів, що приймають найважливіші рішення з врахуванням можливих плюсів та мінусів, витрат та втрат. Стратегічні рішення – це рішення супроти опонента, що включений в гру й, в свою чергу, претендує на виграш. В цьому розумінні стратегія – це не монолог, а гра, в процесі якої з'являються шанси й коригуються первинні плани, - й підсумовує, розширюючи запитання, «що таке війна як стратегія й чому стратегія переростає у війну» [25, с. 31]. Не будемо зупинятись на деяких сторонах цього аналізу, ми ще неодноразово будемо повертатись до них у процесі здійснення нашого загального дослідження, а лише підкреслимо, що автор виділяє саме роль стратегічного мислення в умовах гри – гри не лише у вузькому розумінні теорії ігор, а саме в контекстах великого масштабу (нагадаємо лише, що в суб'єктивному плані цей масштаб може бути так само стратегічним і надзвичайно важливим).

На відміну від О. С. Панаріна, К. А. Свасьян, так само відомий сучасний філософ безперечно світового рівня, звертаючи увагу на те, наскільки нам ще невідоме наше незнання, як взагалі, так само й у деталях, подає приклад, принагідний у загальному руслі наших міркувань, лише звертаючись до мудрої розбудови нашого організму й до того, що якщо ми, спираючись на наше незнання спробуємо занадто втрутитись в його функціонування, то цим можемо призвести до миттєвої смерті, «тому що організм на відміну від усяких «єдипів» та «антиєдипів» (тут йдеться про відомі розробки в сферах психоаналізу – В. М.) пубертатної шизофілософії – ЦЕ СЕРЙОЗНО. Він функціонує «сам», й хоча ми зрівнюємо його з собою, вважаючи, що він і є «сам» наше «Я», останнє відноситься до нього приблизно так само, як світлий світлячок до темряви оточуючої його ночі» [7, с. 308]. К. А. Свасьян зводить це до своєрідної формули: «...свідомість – дзеркало, в якому світ бачить себе як «Я», а «Я» не бачить в собі світу» [7, с. 308].

Як це, сподіваємось може бути зрозуміло, наведені дещо парадоксальні у своєму поєднанні цитати насправді приводять нас до однієї й тієї ж проблеми: саме проблеми складності навколишнього світу, складності й обмеженості нашої свідомості, й стратегічного виходу «Я» за межі свого окремого існування на простір масштабної гри, можна було б сказати – своєрідної дуелі, поєдинку суб'єкта з навколишнім світом (та й з самим со-

бою, як це можна побачити в короткому фрагменті з роботи К. А. Свасьяна. Тут вже фактично йдеться про розробку теорії конструктивної діяльності, конструктивної поведінки суб'єкта в сучасних та наступаючих умовах змін, криз, хаотизації, катастроф. І чи не в першу чергу, інформаційної насиченості, навіть загрозливої перенасиченості, з якою нині людина вже має справу в професійному та побутовому сьогоденні.

В наступних публікаціях ми в черговий раз звернемося до проблеми інформатизації, адресуючись до тих теоретичних та практичних її складових, які мають безпосереднє відношення до головного напрямку нашого загального пошуку.

Після того, як ми зробили побіжний аналіз сучасних поглядів на актуальні проблеми буття, звернемося до центральної проблеми не тільки нашого багато в чому «чорного» екскурсу в сферу розумової діяльності, а як це неодмінно вже проаналізовано в авторитетних наукових розробках так само авторитетних фахівців у різних сферах науки й практики. Звернемося безпосередньо до проблеми РОЗУМІННЯ, однозначно вважаючи, що розуміння й є центром розумової діяльності, її сутністю, й передумовою осмисленої поведінки людини, й здійснення будь-якої діяльності, успіх якої завжди залежить від адекватного, максимально повного розуміння ситуації, завдання, проблеми etc.

Вибудуємо наш розгляд таким чином: спочатку зупинимось на загальних аспектах проблеми розуміння, потім на особливостях його функціонування в умовах інформаційного простору, надзвичайно критично перенавантаженого саме різноманітною інформацією у всіх її жанрах і масштабах, доходячи зрештою до спроби попереднього аналізу дослідження людини, людської сутності як такої у психологічних вимірах, якими ми в теоретико-методологічному плані користуємося у цій розробці.

Йдеться, в першу чергу, про психологічну сутність розуміння: розуміння як системостворююча структура розумової діяльності, розуміння в проявах неповного, неправильного, неадекватного розуміння, нерозуміння (зазначимо, що в психологічному вимірі нерозуміння органічно «вплітається» в проблему розуміння і його детермінанти та наслідки, як це неважко побачити, можуть мати не менш суттєві результати – в основному, звичайно в негативному плані. Особливо важливим для нас є автономний аспект: розуміння як творчий процес, продукт творчого процесу, про що йтиметься спеціально в одній з наступних наших статей.

Оскільки проблемою розуміння цікавляться не лише психологи, поглянемо для загальної орієнтації на діапазон його аналізу в розробках філософів. Ось як, наприклад, вони детально розглядали проблему розуміння на вже досить віддаленому у часі «круглому столі»:

- розуміння в структурі наукової свідомості;
- розуміння й практична свідомість;
- розуміння в історії як історія розуміння;
- що є об'єктом розуміння;

- семантична концепція розуміння;
- метафорика розуміння;
- розуміння й текст;
- герменевтика й природознавчі науки;
- розуміння й експеримент в природознавстві;
- парадокс емпатії;
- спілкування без індивіда;
- розуміння й творчість;
- пізнання як відображення й розуміння;
- чи можна досягти взаєморозуміння;
- глибина розуміння залежить від зрілості особистості;
- зрозуміти іншого;
- конструктивне й натуральне в розумінні.

І як своєрідний не дуже оптимістичний узагальнюючий висновок: вавилонська вежа як поліфонія розуміння [11].

Ми надали таке місце цьому реєстру проблем розуміння (а його можна було б продовжити, залучаючи вже суто психологічні аспекти), оскільки він сам по собі однозначно свідчить про надзвичайну вагомість проблеми розуміння не тільки в науках, але й в практиці, в житті в цілому, відіграючи доленосну роль в антидіаді «успішність – неуспішність діяльності», прийняття рішень та багато ін.

І тут, так би мовити, на центральній магістралі нашого теоретичного пошуку необхідно нагадати, що саме Г. С. Костюк чи не єдиний на той час цілеспрямовано звернувся до цієї проблеми (1950 рік!!!), однозначно акцентуючи увагу наукового співтовариства на актуальності, безперечній всебічній значущості цього феномену (в процесі проведення одного з наукових семінарів з аспірантами Г. С. Костюк з гумором, реагуючи на деякі наші висловлювання щодо психоаналізу, зазначив: без розуміння не може бути мови не тільки про успіхи психоаналізу, але й його існування, навіть у жанрах довільних розповідей. Так він, окреслюючи підступи до аналізу проблеми, визначав, що «говорячи про розуміння, ми можемо мати на увазі різні сторони цього складного явища, відображені й у різних значеннях самого слова «розуміння». Мова може йти про здатність особистості розуміти що-небудь, про сам процес розуміння, тобто проникнення у сутність тих чи інших об'єктів; про стан свідомості особистості, яка розкриває цю сутність, й про результати цього процесу, тобто ті судження, висновки, поняття, погляди й т.п., які складаються у особистості внаслідок розуміння нею деяких об'єктів. Ці сторони даного явища взаємопов'язані. Розуміння виникає там, де є здатність живої істоти що-небудь зрозуміти, яка й знаходить вираз в самому процесі розуміння, впродовж цього процесу змінюється стан свідомості особистості внаслідок того, що для неї стає ясным, зрозумілим, те, що раніше таким не було. Розуміння реалізується в певних результатах (судження, поняття та ін.), за якими тільки й можна судити про його наявність та його істинність, тобто відповідність об'єктивній дійсності» [19, с. 197].

Щоб спеціально підкреслити всю значущість проблеми розуміння, ми тут наведемо дуже красномовну цитату з надзвичайно актуальної останньої праці відомого філософа й соціолога О. О. Зінов'єва «Фактор розуміння»: «Якщо в двох словах підвести підсумок еволюції людства за минулу історію, його можна буде висловити однією лише фразою: людство як цілісність втратило сенс свого соціального буття. Воно вбило сам фактор свого розуміння. Що стосується винаходів інтелекту, який можна співставляти з людським і ставити навіть вище, то в світі постійно продукуються мільярди інтелектуально примітивних істот. Уявлювані ж супергенії в лабораторіях суть продукт стопроцентної логічної неграмотності й шарлатанства, сучасного тотального оглупіння людства. Найбільш вірогідний кінець людства – войовнича глупота, дурість. Людство загине від своєї глупоти» [12, с. 521].

Усі ці положення неодмінно вплітаються в загальну структуру вибудови теорії й практики розвитку мислення, здійснення навчання, виходячи в тому числі й з нових часом кризових та навіть катастрофічних детермінант, якими, наприклад, можна вважати такі техногенні явища, як Чорнобильська атомна катастрофа (а пізніше – Фукусімська в Японії). Свого часу, аналізуючи психологічні наслідки Чорнобильської катастрофи, ми спеціально акцентували увагу на її необхідному впливові на подальше формування сучасного мислення: «Адже сьогодні ми можемо фактично говорити з повними на те підставами про своєрідну пандемію страху наслідків цієї катастрофи. Саме тому ми повинні негайно організувати стаціонарну працю міжнародної психологічної Ради з метою максимальної нейтралізації психологічних наслідків Чорнобиля, психологічної дезактивації людської свідомості.

Як зазначав академік Академії медичних наук СРСР В. О. Воробйов, «після цієї аварії повинно закінчитись середньовічне мислення людства... Те, що відбулось в Чорнобилі, показало нам масштаби можливої катастрофи. Це повинно буквально переформувати наше мислення, в тому числі й мислення будь-якої людини, ким би вона не була – робочим чи вченим. Адже жодна аварія не буває випадковою. А це означає, що треба розуміти, що атомне століття потребує такої самої точності, з якою розраховуються траєкторії ракет. Атомне століття не може бути у чомусь лише атомним. Дуже важливо зрозуміти, що сьогодні люди повинні знати, наприклад, що таке Хіросіма, так само добре, як вони знають, що таке чотирьохтактний двигун внутрішнього згорання. БЕЗ ЦЬОГО НЕ МОЖНА ЖИТИ, ХОЧЕШ ЖИТИ В АТОМНОМУ СТОЛІТТІ – СТВОРЮЙ НОВУ КУЛЬТУРУ, НОВЕ МИСЛЕННЯ» (виділено нами – В. М.) [22, с. 278].

На жаль, «людство» не відгукнулось на наші заклики, може й через це надійшла черга Фукусіми й такої детективної епідемії, як коронавірус. А все ж варто додати сюди оптимістичну думку такого видатного мислителя сучасності, як Едгар МОРЕН: «Розум людини, вірогідно, може розвивати до цього часу невідомі здатності мислення, уваги, творчості... Саме тому реформа мислення стала життєво необхідною» [22, с. 290].

Вже в цій статті хоча б у деяких вимірах звернемось безпосередньо до вузлової проблеми – проблеми людини, як це визначив Г. С. Костюк у наведеному вже епіграфі до нашої статті. Між іншим це поєднання звучить аж ніяк не менш вагомо, ніж відомі слова Ф. М. Достоєвського, – ПРОБЛЕМА ЛЮДИНИ. Ця одвічна проблема, хоча було стільки намагань її хоча б частково, якщо не вирішити, то хоча б доказово довести, що її взагалі можна розв'язати. Але ж, для нас справа тут у тому, що ця проблема – це й є саме наша – психологічна проблема – ми перші, хто повинен її найглибше, найширше досліджувати. З цим, мабуть, мало хто вступить у будь-яку дискусію, але давайте хоча б у дуже короткому ескізі нагадаємо самим собі про, я б сказав у експресіоністському стилі, – кричучість її. Принагідно, одсилаючись до численних творів класиків екзистенціалізму (Хайдеггер, Ясперс, Сартр та багато інших), згадаємо відому картину норвезького художника Е. Мунка – «Крик» (вона часто подається ще в розширеній назві – «Крик на містку»). Тут ми не подаємо її репродукції з технічних причин, а просто нагадаємо, що в двох словах йдеться про чоловіка, який крокуючи мостом, кричить, просто щосили (це підкреслюють портретні деталі) волає, чи то від відчаю, чи від страху, чи від болю, чи від усього цього разом. Так ось, чому ми нагадали цю картину – нині її часто представляють як узагальнену ілюстрацію до образу сучасної людини, яка знаходиться у стані відчаю від усього того, що вже пережила й продовжує переживати. А якщо припустити, що це принаймні один з уже типових образів сучасної людини, то саме її ми – психологи – повинні досліджувати (що, звичайна річ, певною мірою вже робиться, див. наприклад, відомі праці А. Маслоу, Я. Морено та ін.).

Хотілось би підсилити сказане ще одним дуже красномовним прикладом, який надав нам відомий англійський письменник, лауреат Нобелівської премії, автор надзвичайно видатного роману «Володар мух», в тому числі й у психологічному плані, – Уільям Голдінг, виступаючи у 1963 році на міжнародній конференції письменників про долю роману. Сам У. Голдінг у своєму надлаконічному виступі сказав наступне: «Ось вже п'ятдесят років у мене зростає цілком стійке переконання – факти життя змушують мене думати, що людство вражене хворобою. Я маю на увазі не людство з великої літери, я маю на увазі тих людей, з якими я зустрічаюсь. Протягом свого життя я неодноразово був у стані потрясіння й приголомшення, дізнаючись, що ми, люди, можемо робити один з одним... Багато про що, що відбувалось під час війни, я намагаюсь не думати, інакше я відчуваю фізичний біль. Й ще, й ще переконуюсь, що людство хворе, й це займає геть усі мої думки. Я шукаю цю хворобу й знаходжу її в найбільш приступному для мене місці – у собі самому. Я дізнаюсь при цьому про частку нашої загальної людської натури, яку ми повинні ЗРОЗУМІТИ (виділено нами, – В. М.). Інакше її неможливо буде тримати під контролем. Ось чому я й пишу з усією пристрасстю, на яку тільки здатен, і кажу людям: «Дивіться, дивіться, дивіться: ось яка вона, як я її бачу, природа найнебезпечнішої з усіх тварин – людини». І це, мені здається, найблагородніше звання – письменник встановлює діагноз хвороби, й це так само високий

обов'язок, як обов'язок лікаря. Для цього потрібні дві речі: співстраждання, співчуття до інших людей й ще – непохитність, тобто рішучість сказати те, що ти можеш сказати, що б потім з тобою не трапилось» [13, с. 125].

Гадаю, що нікого, в тому числі й в найпершу чергу – з психологів, не треба переконувати, наскільки глибоко проник У. Голдінг в цю нашу ПРОБЛЕМУ ЛЮДИНИ, фактично знов і знов поставивши її на повний зріст в такій лаконічній, але експресивно-переконливій формі, у поєднанні водночас філософського й психологічного, письменницького й медичного (як це сказано в промові) бачення, вибудови домінуючого вектору – і це, окрім іншого, саме вектору інтроспекції, як би це нам, сучасним прихильникам домінуючої, але насправді дуже вразливої тенденції об'єктивності, максимальної цифровізації усіх тих даних, які ми отримуємо в своїх дослідженнях (а багато в чому – у псевдодослідженнях).

Саме в цьому прикладі і його асоціативних поширеннях поставлена цікава для нас основна проблема – проблема розуміння – розуміння людиною самої себе, навколишнього світу, розуміння іншої людини. Й це лише зайвий раз акцентує нашу дослідницьку увагу на проблемі розуміння, як одній з центральних ПРОБЛЕМ ЛЮДИНИ.

В подальших статтях зосередимось, зокрема, на аспектах інформатизації, ускладнення життя й, відповідно, перейдемо до можливостей формування творчого («складного») мислення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Аттали Ж.* Краткая история будущего / пер. с франц. СПб.: Питер, 2014. 288 с.
2. *Барковский П. В.* Феномены понимания. Контуры современной герменевтической философии. Минск: Экономпресс, 2008. 176 с.
3. *Главева Д. Г.* Традиционная японская культура: Специфика мировосприятия. М.: Вост. лит., 2003. 264 с.
4. *Глик Дж.* Информация. История. Теория. Поток / пер. с англ. М.: АСТ, 2016. 576 с.
5. *Глобальное будущее 2045.* М.: Канон, 2014. 352 с.
6. *Деягин М. Г., Шеянов В. В.* Империя в прыжке. Китай изнутри. Главное событие XXI века. М.: Книжный мир, 2015. 672 с.
7. *De futuro, или История будущего / под ред. Д. А. Андреева, В. Б. Прозорова.* М.: Политический класс; АИРО – XXI, 2008. 352 с.
8. *Добровольский Я.* Философия глупости. История того, что рационально / пер. с польск. Х.: Гуманитарный центр, 2014. 412 с.
9. *Жуков Н. И.* Информация. Мн.: изд-во Наука и техника, 1966. 166 с.
10. *Завадская Е. В.* Эстетические проблемы живописи старого Китая. М.: Искусство, 1975. 440 с.
11. *Загадка человеческого понимания.* М.: Политиздат, 1991. 352 с.
12. *Зиновьев А. А.* Фактор понимания. М.: Алгоритм, 2006. 528 с.
13. *Иностранная литература, 1963, № 10.* 125 с.
14. *Информационная эпоха: вызовы человеку.* М.: РОССПЭН, 2010. 335 с.
15. *Капица П. Л.* Эксперимент. Теория. Практика. – М.: Наука, 1987. 406 с.
16. *Князева Е. Н.* Энактивизм: новая форма конструктивизма в эпистемологии. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2014. 352 с.
17. *Князева Е. Н., Курдюмов С. П.* Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. М.: КомКнига, 2007. 232 с.
18. *Конструктивистский подход в эпистемологии и науках о человеке.* – М.: Канон, 2009. 368 с.

19. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1988. 304 с.
20. Марина Х. А. Поверженный разум. М.: Астрель, 2010. 252 с.
21. Моляко В. А. Спасательный круг. Поэтический сборник. К.: Фенікс, 2011. 380 с.
22. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). К.: Освита Украины, 2007. 388 с.
23. Моляко В. О. Психея в кімоно / з книги «Психодром». Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В. С., 2010. 272 с.
24. Нагорный А., Винников В. Глобальный треугольник: Россия – США – Китай. М.: Книжный мир, 2015. 352 с.
25. Панарин А. С. Стратегическая нестабильность в XXI веке. М.: Алгоритм, 2003. 560 с.
26. Синергетика. Антология / Научный редактор Е. Н. Князева. М.: СПб: Центр гуманитарных инициатив, 2013. 408 с.
27. Скворцов Л. В. Информационная культура и цельное знание. М.: МБА, 2011. 440 с.
28. Судзуки С. Возвращенные с любовью: Классический подход к воспитанию талантов / пер. с англ. Мн.: ООО Попурри, 2005, 192 с.
29. Тань Аошун. Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность. М.: Языки славянской культуры, 2004. 240 с.
30. Творча діяльність в ускладнених умовах / В. О. Моляко, Т. М. Третьяк та ін. К.: 2007. 308 с.
31. Тоффлер А. Футурошок. – СПб.: Лань, 1997. 454 с.
32. Человек и новые информационные технологии: завтра начинается сегодня. СПб.: Речь, 2007. 320 с.
33. Эволюция. Мышление. Сознание. Когнитивный подход и эпистемология. М.: Канон, 2004. 352 с.
34. Эрн В. Борьба за Логос. Г. Сковорода. Жизнь и учение. Мн.: Харвест, 2000. 592 с.
35. Ярославцева Е. Человек в современной сетевой парадигме. М.: Канон, 2011. 352 с.

REFERENCES transliterated

1. Attali Zh. Kratkaia istoriia budushchogo / per. s frants. SPb.: Piter, 2014. 288 s.
2. Barkovskii P. V. Fenomeny ponimaniia. Kontury sovremennoi germenevticheskoi filosofii. Minsk: Ekonompress, 2008. 176 s.
3. Glaveva D. G. Traditsionnaia iaponskaia kultura: Spetsifika mirovospriiatiiia. M.: Vost. lit., 2003. 264 s.
4. Glik Dzh. Informatciia. Istoriia. Teoriia. Potok / per. s angl. M.: AST, 2016. 576 s.
5. Globalnoe budushchee 2045. M.: Kanon, 2014. 352 s.
6. Deliagin M. G., Sheianov V. V. Imperiia v pryzhke. Kitai iznutri. Glavnoe sobytie KhKhI veka. M.: Knizhnyi mir, 2015. 672 s.
7. De futuro, ili Istoriia budushchego / pod red. D. A. Andreeva, V. B. Prozorova. M.: Politicheskii klass; AIRO – KhKhI, 2008. 352 s.
8. Dobrovolskii Ia. Filosofiiia gluposti. Istoriia togo, chto ratsionalno / per. s polsk. Kh.: Gumanitarnyi tcentr, 2014. 412 s.
9. Zhukov N. I. Informatciia. Mn.: izd-vo Nauka i tekhnika, 1966. 166 s.
10. Zavadskaia E. V. Esteticheskie problemy zhivopisi starogo Kitaia. M.: Iskusstvo, 1975. 440 s.
11. Zagadka chelovecheskogo ponimaniia. M.: Politizdat, 1991. 352 s.
12. Zinovev A. A. Faktor ponimaniia. M.: Algoritm, 2006. 528 s.
13. Inostrannaia literatura, 1963, № 10. 125 s.
14. Informatcionnaia epokha: vyzovy cheloveku. M.: ROSSPEN, 2010. 335 s.
15. Kapitca P. L. Eksperiment. Teoriia. Praktika. – M.: Nauka, 1987. 406 s.
16. Kniazeva E. N. Enaktivizm: novaia forma konstruktivizma v epistemologii. M.; SPb.: Tcentr gumanitarnykh initsiativ, 2014. 352 s.
17. Kniazeva E. N., Kurdiunov S. P. Osnovaniia sinergetiki. Chelovek, konstruiruiushchii sebii i svoe budushchee. M.: KomKniga, 2007. 232 s.
18. Konstruktivistkii podkhod v epistemologii i naukakh o cheloveke. – M.: Kanon, 2009. 368 s.
19. Kostiuk G. S. Izbrannye psikhologicheskie trudy. M.: Pedagogika, 1988. 304 s.

20. Marina Kh. A. Poverzhennyi razum. M.: Astrel, 2010. 252 s.
21. Moliako V. A. Spasatelnyi krug. Poeticheskii sbornik. K.: Feniks, 2011. 380 s.
22. Moliako V. A. Tvorcheskaia konstruktologiia (prolegomeny). K.: Osvita Ukrainy, 2007. 388 s.
23. Moliako V. O. Psikhieia v kimono / z knigi «Psikhodrom». Kam'ianec-Podilskii: PP Moshinskii V. S., 2010. 272 s.
24. Nagorni A., Vinnikov V. Globalnyi treugolnik: Rossiia – SShA – Kitai. M.: Knizhnyi mir, 2015. 352 s.
25. Panarin A. S. Strategicheskaiia nestabilnost v KhKhl veke. M.: Algoritm, 2003. 560 s.
26. Sinergetika. Antologiia / Nauchnyi redaktor E. N. Kniazeva. M.: SPb: Tcentr gumanitarnykh iniciativ, 2013. 408 s.
27. Skvortcov L. V. Informatcionnaia kultura i tselnoe znanie. M.: MBA, 2011. 440 s.
28. Sudzuki S. Vzrashchennye s liuboviu: Klassicheskii podkhod k vospitaniiu talantov / per. s agnl. Mn.: OOO Popurri, 2005, 192 s.
29. Tan Aoshuan. Kitaiskaia kartina mira: Iazyk, kultura, mentalnost. M.: Iazyki slavianskoi kultury, 2004. 240 s.
30. Tvorcha diialnist v uskladnenikh umovakh / V. O. Moliako, T. M. Tretiak ta in. K.: 2007. 308 s.
31. Toffler A. Futuroshok. – SPb.: Lan, 1997. 454 s.
32. Chelovek i novye informatcionnye tekhnologii: zavtra nachinaetsia segodnia. SPb.: Rech, 2007. 320 s.
33. Evolutciia. Myshlenie. Soznanie. Kognitivnyi podkhod i epistemologiia. M.: Kanon, 2004. 352 s.
34. Ern V. Borba za Logos. G. Skovoroda. Zhizn i uchenie. Mn.: Kharvest, 2000. 592 s.
35. Iaroslavtceva E. Chelovek v sovremennoi setevoi paradigme. M.: Kanon, 2011. 352 s.

Molyako V. O. Psychology of understanding in the context of XXI century anthropological information catastrophe (III) (to the 120th anniversary of H. S. Kostiuk birth).

In the article the consideration of this problem is structured as follows: general aspects of the understanding problem, peculiarities of its functioning in the information space, extremely critically overloaded with various information in all its' genres and scales, attempt of preliminary analysis of human research, human essence as such in psychological dimensions, which we use in theoretical and methodological terms in this work. We are talking primarily about the psychological essence of understanding, understanding as a system-forming structure of mental activity, understanding in the manifestations of incomplete, incorrect, inadequate understanding, misunderstanding (note that in the psychological dimension misunderstanding is organically "intertwined" with the problem of understanding and its determinants and consequences. It is easy to see, they can have no less significant results – mostly, of course, in a negative way. Especially important for us is the autonomous aspect: understanding as a creative process, a product of the creative process, which will be discussed specifically in one of our next articles. Since the problem of understanding is not only interested in psychologists, let's look for a general focus on the range of its analysis in the works of philosophers, who in particular identify the following components of the understanding problem: understanding in the structure of scientific consciousness; understanding and practical consciousness; understanding in history as a history of understanding; concept of understanding, metaphor of understanding; understanding and text; hermeneutics and natural sciences; understanding and experiment in science; the paradox of empathy; communication without an individual; understanding and creativity; cognition as reflection and understanding; whether mutual understanding can be achieved; depth of understanding depends on the maturity of the individual; to understand another person; constructive and natural in understanding.

Key words: human problem, psychology of understanding, philosophical aspects of understanding, H. S. Kostiuk on development of understanding.

Отримано 17.01.2020

ИННОВАЦИИ В ПСИХОЛОГИИ

Абрамова Л. М. Інновації в психології. У статті стверджується, що сучасна психологія потребує інноваційного переосмислення. Обговорюються умови для її методологічного, змістовного перетворення. Мова йде про сучасний стан змісту курсу сучасної психологічної науки. Розглядаються нові дані стосовно фізіологічних механізмів, пропонуються до розгляду феномени ясновидіння, пророцтва і прозорливості. Відмічається, що у стародавніх традиціях завжди вважалося, що саме серце, а не мозок є центром глибокої мудрості, емоцій та пам'яті. Стверджується, що як і мозок, серце є частиною нашої розвинутої нервової системи, і в якості управляючого органу інформує мозок про те, що потрібно в кожен даний момент нашому тілу. Також висловлюється міркування, що сучасна фактологічна пояснювальна психологія має достатньо підстав пишатися досягненнями, відкриттями у пізнавальних процесах, властивостях і станах на різних вікових етапах людини. Однак це не сприяє ні покращенню «якості» людини, ні наближенню до створення його абрису. Матеріалом для статті послужили дані російських і зарубіжних учених, світової практики хірургії, фізики і православних джерел. Методи написання статті – аналіз, опис, факти.

Ключові слова: мозок, пам'ять серця, фізіологічні механізми, еволюція свідомості, мислення, емпатія, пророцтво.

Абрамова Л. Н. Инновации в психологии. В статье утверждается, что современная психология нуждается в инновационном переосмыслении. Обсуждаются условия для ее методологического, содержательного преобразования. Речь идет о современном состоянии содержания курса современной психологической науки. Рассматриваются новые данные о физиологических механизмах, предлагаются к рассмотрению феномены ясновидения, пророчества и прозорливости. Отмечается, что в древних традициях всегда считалось, что именно сердце, а не мозг является центром глубокой мудрости, эмоций и памяти. Утверждается, что как и мозг, сердце является частью нашей развитой нервной системы, и в качестве управляющего органа информирует мозг о том, что нужно в каждый данный момент нашему телу. Также высказывается соображение, что современная фактологическая объяснительная психология имеет достаточно оснований гордиться достижениями, открытыми в познавательных процессах, свойствах и состояниях на разных возрастных этапах человека. Однако это не способствует ни улучшению «качества» человека, ни приближению к созданию его абриса. Материалом для статьи послужили данные российских и зарубежных ученых, мировой практики хирургии, физики и православных источников. Методы написания статьи – анализ, описание, факты.

Ключевые слова: мозг, память сердца, физиологические механизмы, эволюция сознания, мышление, эмпатия, пророчество.

Актуальность и постановка проблемы. Современная психология нуждается в инновационном переосмыслении. Теперь уже есть условия для методологического, содержательного ее преобразования. В перестроечное время была высказана идея о возможном появлении в психологии надежной модели личности. Такая личность появляется при смене существующей методологии на христианскую. В современной фактологической науке при их переизбытке личность надежную не «сменить», при толковании фактов существует множество авантюрных толкований и непреодолимых противоречий, а

«где просто – там и Ангелов со сто, а где мудрено там ни одного». Из воспоминаний о старце Амвросии Оптина Пустынь.

Материалом для статьи послужили данные российских и зарубежных ученых, мировой практики хирургии, физики и православных источников. Методы написания статьи – анализ, описание, факты.

Изложение основного материала исследования. Когда Дарвин в середине 19 века предложил свою теорию эволюции, то считалось, что в последующие за этим десятилетия, новые открытия неоднократно ее подтвердят. Однако дальнейшие события не оправдали таких ожиданий. Доказательства не подтверждают эволюцию человека. Но вместо создания новой истории нашего происхождения были предприняты усилия вписать новые данные в рамки теории эволюции.

Американский социолог русского происхождения П. Сорокин вообще отрицал эволюцию и считал, что можно говорить лишь о преобразованиях, изменениях, которые могут быть со знаком «+» или «-».

Растущее число материальных свидетельств и доказательств в ходе анализа ДНК говорит о том, что наш вид, возможно появился 200 тысяч лет назад. Причем никакой эволюции до этого не происходило. Хромосома 2 человека, самая большая хромосома в организме человека, – результат древнего слияния ДНК, которое невозможно объяснить теорией эволюции в нашем сегодняшнем ее понимании.

В трех авраамических религиях – иудаизме, христианстве и исламе – пыль земная или глина использованы при создании первого тела человека. Описания человека как продукта пыли (глины) почвы нашей планеты слиты с сущностью, которая не принадлежит этому миру.

Люди появились на Земле, уже обладая такими же развитыми мозгом и нервной системой, которые у нас есть и сегодня; кроме того, человек обладал способностью к саморегуляции уже развитых жизненно важных функций [5, ч. III, с. 161-165].

Наука не знает закона, по которому какая-либо материальная структура могла бы ее породить. Вероятность же возникновения жизни из случайного сцепления молекул настолько мала (по некоторым расчетам она равна 10^{-255}), что по словам американского ученого Кастлера, из этого «вытекает фактическая невозможность появления жизни» (Населенный космос / под ред. В. Д. Пекелиса. – М. 1972. – С.77). Поэтому множество ученых, не находя более логичного объяснения возникновения жизни и закономерности устройства мира, приходили к вере в бытие разумного Творца-Бога. Н.П. Бехтерева, академик РАН, директор института мозга человека на Соборных слушаниях «Вера и знание: наука и техника на рубеже столетия» в марте 1998 года заявила: «Всю свою жизнь посвятив изучению мозга человека, я прихожу к выводу, что создание такого чуда, как мозг человека, без понятия Творца практически нереально» [7].

Советский философ Э.В. Ильенков писал, что «мыслит не мозг, а человек при помощи...» [6]. А вот, что по этому поводу пишет член-корр.

АН БССР: «Юмор – юмором, однако он помогает лучше осмыслить ситуацию и не придавать особого значения ошибочным высказываниям Сеченова и Павлова, за которые так цепко ухватились материалисты и атеисты. Тем не менее, возникает вопрос: может быть, все-таки существуют какие-то доказательства, что человек думает именно мозгом? Таких доказательств нет, а есть прямо противоположные, физиологического и особенно духовного характера, убеждающие, что мозг не есть орган мышления» [3]. Великий русский хирург и ученый, архиепископ Лука Войно-Ясенецкий... приводит следующие примеры своих трепанаций черепа: «У молодого раннего я вскрыл огромный абсцесс (около 50 см³ гноя), который несомненно разрушил всю левую лобную долю, и решительно никаких дефектов психики после этой операции я не наблюдал. То же самое я могу сказать о другом больном, оперированном по поводу огромной кисты мозговых оболочек. При широком вскрытии черепа я с удивлением увидел, что почти вся правая половина его пуста, а все правое полушарие мозга сдавлено почти до невозможности его различить» [3].

При посмертном вскрытии черепа у некоторых известных общественных деятелей и ученых также было обнаружено отсутствие большей части головного мозга.

В Писании слово «мозг» упоминается только два раза: «внутренности его полны жира, и кости его наполнены мозгом» /Иов. 21:24/ и «слово Божие живо и действенно и острее всякого меча обоюдо-острого: оно проникает до разделения души и духа, составов и мозгов, и судит помышления и намерения сердечные» /Евр. 4:12/.

Библия указывает, что помышления и намерения гнездятся в сердце. Детальное ознакомление с ролью сердца показывает, что мысли, мечты, глупость, мудрость, знания, слова и т.д. связаны именно с сердцем: «сердце твое знает много случаев» /Еккл. 7:22/; «все мысли и помышления их были зло» /Быт. 6:5/; «они злое мыслят в сердце» /Пс. 139:3/; «мечты сердца своего» /Иер. 14:14/; «глупость привязалась к сердцу» /Притч. 22:15/; «в похотях сердец их» /Рим. 1:24/ и т.д. [3, С. 101-105].

Как и мозг, сердце является частью нашей развитой нервной системы, и в качестве управляющего органа информирует мозг о том, что нужно в каждый данный момент нашему телу.

В древних традициях всегда считалось, что именно сердце, а не мозг является центром глубокой мудрости, эмоций и памяти; а кроме того, сердце считалось порталом для перехода в другие царства жизни: открытие 40 тысяч сенсорных нейритов в человеческом сердце открывает огромные возможности, аналогичные некоторым из наиболее древних и почитаемых духовных преданий. Научно задокументированные воспоминания, перенесенные от донора в тело реципиента, непосредственно через само сердце – перенос памяти – доказывают нам, что память сердца действительно существует. Пересаженное сердце донора «рассказало» о перенесенных страданиях реципиенту. Детальное изучение пересказа помогло найти убийцу донора [5, С. 161-165].

Продолжительное обсуждение оппозиции мышления и сознания, которую еще в 1982 поднял В.П. Зинченко.

В настоящее время уже описан целый ряд нейрофизиологических механизмов, обеспечивающих просоциальное поведение. В качестве примеров «социальных» гормонов можно назвать окситоцин, серотонин и вазопрессин.

«Идеальный» для сотрудничества индивид должен обладать сильной эмпатией: развитой моделью психологического состояния человека, сниженной маскулинизацией мозга, высоким уровнем эндогенного окситоцина, развитой системой или системами зеркальных нейронов, готовностью идти на социальный риск ради установления полезных связей, что подкрепляется высоким уровнем вазопрессина, естественно высоким уровнем серотонина, который, в частности, определяет отвращение к агрессии и нанесению вреда окружающим, развитыми когнитивными способностями, стремлением к творческому решению социальных проблем.

Зачем приписывать и натаскивать эмпатию тем, у кого в принципе отсутствует физиологическая предрасположенность к просоциальному поведению.

В СМИ появляются сообщения о преступной деятельности и уголовной ответственности социальных работников, которые посягают на жизнь и жилье своих пациентов. В тюрьмах сидят преступники за непреднамеренное, преднамеренное и массовое убийство людей. Каких ферментов у них мало, или вообще нет? Что делать с теми, у кого отсутствуют «социальные» гормоны?

В. Зинченко указывает на девальвацию сознания в советский период и утверждает, что «появилась иллюзия, что сознание – это очень просто, его можно изучать, моделировать, формировать, перестраивать... Сознание рождается не только в бытии, не только содержит – его в себе, разумеется; в отраженном или искаженном свете, но и творит его» [9]. (К сожалению, не всегда ведая, что творит!).

Современная фактологическая объяснительная психология имеет достаточно оснований гордиться достижениями, открытыми в познавательных процессах, свойствах и состояниях на разных возрастных этапах человека. Однако это не способствует ни улучшению «качества» человека, ни приближению к созданию его абриса.

Практически не слышат призыв Патриарха российской психологии В. Зинченко о том, что человечеству пора проснуться, ему нужно бодрствующее сознание, а не только бодрствующий мозг [9]. О том, что это разные составляющие наглядно продемонстрировал Христос, который предложил Петру идти к нему по воде: «И вылез из лодки, Петр пошел по воде, чтобы подойти к Иисусу; Но видя сильный ветер, испугался, и, начав утопать закричал: Господи! Спаси меня. Иисус тотчас простер руку, поддержал его и говорит ему: Маловерный! Зачем ты усомнился?» [Новый завет от Матфея, Гл. 14, 25-31]. Это уже мыслительная операция. В древних школах боевых искусств мастера разбивают бетонные блоки или стопки досок. В момент удара они сосредотачиваются на осуществленном результате. Когда мастер боевых искусств собирается разбить бетонный блок, он

менее всего *думает* о контакте собственной руки с его несокрушимой поверхностью и целиком сосредоточен на моменте совершенного действия – блок уже разломлен.

Гл. 21 от Матфея 21. Иисус же сказал им в ответ: «Истинно говорю вам, если будете иметь веру и не усомнитесь, не только сделаете то, что сделано со смоковницей, но, если и горе сей скажет: «поднимись и ввергнись в море», - будет;

22. И все, что ни попросите в молитве с верою, получите».

Совершенно ясно, что фактологическая наука психология с этими задачами не справлялась и никогда не сможет справиться. Попытки построить психологическую теорию личности на базе только таких данных (сенсорно-перцептивных, мнемических, интеллектуальных, эмоциональных и других процессов и состояний) оказываются малорезультативными и сложить из них (как бы детально они не были изучены) целостную личность не удастся. Безусловно, что психические процессы и состояния принадлежат личности (не безличны), та или иная их индивидуально-своеобразная комбинация еще не дает достаточно полного представления о ее психологическом складе. Важное значение для понимания психологического склада личности имеют исследования потребностей и способностей, темперамента и характера как образований более высокого уровня интеграции по сравнению с процессами и состояниями. Однако, взятые сами по себе, они также еще не раскрывают этого склада и не обнадеживают перспективой сознания надежной модели. Да и связь психологии с другими науками малопрспективна для этой цели.

Серьезного переосмысления требуют проблемы пророчества, ясновидения. За сто лет монах Авель предсказал трагическую гибель Николая II. Сбылись предсказания Ванги о проблемах человечества в марте 2020 года, а ведь еще предстоит декабрь этого года. Прозорливые ясновидящие люди существуют, к ним относятся и цыгане. В фильме «Другие люди» эта точка зрения имеет доказательную основу.

Представим факты из Нового завета.

От Матфея Гл. 10. 21,22. Предаст же брат брата на смерть, и отец – сына; и восстанут дети на родителей и умертвят их;

И будите ненавидимые всеми за имя Мое; претерпевший же до конца спасется.

34. Не думайте, что я пришел принести мир на землю, не мир пришел Я принести, но меч;

35. Ибо Я пришел разделить человека с отцом его, и дочь с матерью ее, и невестку со свекровью ее.

36. И враги человеку – домашние его.

Гл. 12.13. 31. Посему говорю вам: всякий грех и хула простятся человекам, а хула на Духа не простится человекам;

32. если кто скажет слово на Сына Человеческого, простится ему; если же кто скажет на Духа Святаго, не простится ему ни в сем веке, ни в будущем.

Гл. 23. 34. Посему, вот, Я посылаю к вам пророков, и мудрых, и книжников; и вы иных убьете и распнете, а иных будете бить в синагогах ваших и гнать из города в город;

да придет на вас вся кровь праведная, пролитая на земле, от крови Авеля праведного до крови Захарии, сына Варахиина, которого вы убили между храмом и жертвенником.

Истинно говорю вам, что всё сие придет на род сей.

Гл. 24. 4. Иисус сказал им в ответ: берегитесь, чтобы кто не прельстил вас, 5. ибо многие придут под именем Моим, и будут говорить: "я Христос", и многих прельстят.

14. И проповедано будет сие Евангелие Царствия по всей вселенной, во свидетельство всем народам; и тогда придет конец.

20. Моліться, чтобы не случилось бегство ваше зимою или в субботу;

21. ибо тогда будет великая скорбь, какой не было от начала мира доныне, и не будет.

22. И если бы не сократились те дни, то не спаслась бы никакая плоть; но ради избранных сократятся те дни.

Гл. 26. 6. Когда же Иисус был в Вифании, в доме Симона прокаженного,

7. приступила к Нему женщина с алавастровым сосудом мира драгоценного и возливала Ему возлежащему на голову.

8. Увидев это, ученики Его вознегодовали и говорили: к чему такая трата?

9. Ибо можно было бы продать это миро за большую цену и дать нищим

10. Но Иисус, уразумев сие, сказал им: что смущаете женщину? она доброе дело сделала для Меня:

11. ибо нищих всегда имеете с собою, а Меня не всегда имеете;

13. истинно говорю вам: где ни будет проповедано Евангелие сие в целом мире, сказано будет в память ее и о том, что она сделала.

20. Когда же настал вечер, Он возлег с двенадцатью учениками;

21. и когда они ели, сказал: истинно говорю вам, что один из вас предаст Меня.

23. Он же сказал в ответ: опустивший со Мною руку в блюдо, этот предаст Меня;

31. Когда придет Сын Человечий во славе Своей и все святые Ангелы с Ним, тогда сядет на престоле славы Своей.

32. И соберутся перед Ним все народы; и отделят одних от других, как пастырь отделяет овец от козлов;

33. и поставит овец по правую Свою сторону, а козлов – по левую. Предсказана судьба козлов и овец.

Предсказана судьба козлов и овец.

Здесь даны краткосрочные и долгосрочные прогнозы, которые уже сбылись, сбываются и предстоят еще человечеству. Евангелие, как и психология, – это наука о человеке и для человечества, но оно гораздо правдивее и достовернее, здесь факты носят неопровержимую доказательную силу. Почему?

Потому что: «Суть открытий Ивана Панина заключается в строго математическом доказательстве того, что канонические библейские тексты продиктованы, «вложены в мозги» писавшим их людям Самим Господом, Который и закодировал в мироздании и Библии, открытые И. Панином закономерности. Следовательно, Библия есть Божие Благовестие...

По той же причине они являются одновременно абсолютным – условно назовем его духовным – критерием истинности нашего понимания духовного и физического мира» [3, с. 53].

Авель – монах-предсказатель (1757- 1841) – вошел в историю своими необычайными зловещими пророчествами, сбывшимися с поразительной точностью. Так, были предсказаны дни и часы смерти Екатерины II и Павла I, нашествие французов и сожжение Москвы. Он предсказал за 100 лет трагическую гибель Николая II.

Блаженная Матрона не получила образования и всю жизнь общалась с простыми людьми. Ее наставления были мудры и в то же время понятны любому человеку, слова Евангелия. Она помогала при жизни и теперь никому не отказывает, к ней идут, едут летят люди и часами выставляют в очереди, зная, что стоят не напрасно. До канонизации Матроны люди приходили на кладбище к могиле Матроны и находили помощь и решение проблемы.

Ослепшая Ванга обладала и ясновидением, и прозорливостью. СМИ это многократно подтверждают. Она умела лечить и исцелять многие недуги и к ней со всего мира устремлялись паломники. Дай Бог человечеству справиться с предстоящими событиями. Она предсказала весеннюю пандемию и декабрьскую и предупреждала: «За нами бдит огромное око, которое следит за всеми нашими деяниями. Никто и ничто не может укрыться!».

Заключение. Пришло время психологии опираться на Евангелие. Надо не только жонглировать на разных ток-шоу цитатами, а относиться с уважением к Божественному слову. «Я бы, наверное, сошел с ума от несправедливости этого мира, если бы не знал, что последнее слово будет за Господом Богом». Екклесиаст. С этим мнением о себе, встретится каждый живущий на земле.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова Л.Н., Богуш А.М., Моляко В.А. Трансформация сознания личности в светской и православной интерпретации. *Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения : сборник научных статей* /сост.: С.Д. Матюшкова, С.Г. Туболец ; под науч. ред. А.П. Орловой ; отв. за вып. С.А. Моторов. Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2018. 241 с.
2. Абрамова Л.Н. Сознание и мышление в светской и православной интерпретации. *Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: материалы XIII Международной научно-практической конференции.* Вольск, 2019.
3. Вейник В. *Почему я верю в Бога.* Минск: Белорусская православная церковь, 2009.
4. Брейден Г. *Божественная матрица сознания.* М., 2017.
5. Брейден Г. *Эволюция и подсознание.* М., 2019.
6. Ильенков Э.Б. *Философия и культура.* М., 1991.
7. Осипов А.И. *Бог.* М., 2015.

8. Андреев Д.С. *Эмпатия: нейрофизиологические механизмы и эволюционный смысл*. Человек. 1998. №5.
9. Зинченко В.П. *Миры сознания и структура сознания [Текст]*. Знание. Вопросы психологии. 1991. №2.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Abramova L.N., Bogush A.M., Molyako V.A. Transformaciya soznaniya lichnosti v svetskoj i pravoslavnoj interpretacii. Social'no-psihologicheskie problemy sovremennogo obshchestva i cheloveka: puti resheniya : sbornik nauchnyh statej /sost.: S.D. Matyushkova, S.G. Tubolec ; pod nauch. red. A.P. Orlovoj ; otv. za vyp. S.A. Motorov. Vitebsk : VGU imeni P.M. Masherova, 2018. 241 s.
2. Abramova L.N. Soznanie i myshlenie v svetskoj i pravoslavnoj interpretacii. Aktual'nye problemy gumanitarnyh i social'no-ekonomicheskikh nauk: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Vol'sk, 2019.
3. Vejnik V. Pochemu ya veryu v Boga. Minsk: Belorusskaya pravoslavnaya cerkov', 2009.
4. Brejden G. Bozhestvennaya matrica soznaniya. M., 2017.
5. Brejden G. Evolyuciya i podsoznanie. M., 2019.
6. P'enkov E.B. Filosofiya i kul'tura. M., 1991.
7. Osipov A.I. Bog. M., 2015.
8. Andreyuk D.S. Empatiya: nejrofiziologicheskie mekhanizmy i evolyucionnyj smysl. CHelovek. 1998. №5.
9. Zinchenko V.P. Miry soznaniya i struktura soznaniya [Tekst]. Znanie. Voprosy psihologii. 1991. №2.

Abramova L. N. Innovations in psychology. The article argues that modern psychology needs innovative rethinking. The conditions for its methodological, content transformation are discussed. It is a matter of the current state of the content of the course of modern psychological science. New data on physiological mechanisms are considered, the phenomena of clairvoyance, prophecy and foresight are offered for consideration. It is noted that in ancient traditions it was always believed that the heart, not the brain, is the center of deep wisdom, emotions and memory. It is claimed that like the brain, the heart is part of our developed nervous system, and as a governing body informs the brain about what our body needs at any given moment. It is also argued that modern factual explanatory psychology has reason to be proud of achievements, discoveries in cognitive processes, properties and states at different ages. However, this does not help to improve the “quality” of man, or to approach the creation of his outline. The material for the article was the data of Russian and foreign scientists, world practice of surgery, physics and Orthodox sources. Methods of writing an article – analysis, description, facts.

Keywords: brain, heart memory, physiological mechanisms, evolution of consciousness, thinking, empathy, prophecy.

Отримано 15.01.2020

УДК 159.955

Біла Ірина Миколаївна

ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

Біла І. М. Вивчення творчого мислення студентів. Соціально-економічні умови, освітня практика детермінує необхідність розвитку у молодих людей творчого мислення, яке відповідало б запиту сьогодення. Передумовою стимулювання творчих процесів мислення є докладне вивчення його особливостей та перспектив розвитку. Теоретичне пере-

осмислення та інтеграція розроблених раніше підходів у вивченні творчого мислення дозволили нам розв'язати завдання якісного покращення інструментарію вивчення творчого мислення особистості. Нами з'ясовано, що творче мислення суб'єкта найкраще проявляється у творчій діяльності розв'язування поставленої творчої задачі, особистісно значимої творчої проблеми, що завершується створенням суб'єктивно та об'єктивно нового та значимого творчого продукту. Нами визначено пріоритетні критерії розвитку творчого мислення студентів, які поєднують процесуальні та результативні компоненти (продуктивність, оригінальність та варіативність), та вибудовано орієнтовну ієрархічну послідовність становлення їх творчого мислення: від простого – репродуктивного, продуктивного до творчого рівня. У ході емпіричного дослідження з'ясовано переважання у студентів стратегічних мисленнєвих тенденцій аналогізування, репродуктивного, продуктивного рівня творчого мислення, а також його практичну спрямованість. Окреслено перспективи та вектор розвитку творчого мислення у студентів.

Ключові слова: креативне мислення, діагностика мислення, творче мислення студентів, критерії творчого мислення, особливості творчого мислення, рівень творчого мислення.

Била И. Н. Изучение творческого мышления студентов. Социально-экономические условия, образовательная практика детерминирует необходимость развития у молодых людей творческого мышления, которое соответствовало бы запросам настоящего. Предпосылкой стимулирования творческих мыслительных процессов является подробное изучение его особенностей и перспектив развития. Теоретическое переосмысление и интеграция разработанных ранее подходов в изучении творческого мышления позволили нам решить задачу качественного улучшения инструментария изучения творческого мышления личности. Мы выяснили, что творческое мышление субъекта лучше всего проявляется в творческой деятельности решения поставленной творческой задачи, личностно значимой творческой проблемы и завершается созданием субъективно и объективно нового, значимого творческого продукта. Нами определены приоритетные критерии развития творческого мышления студентов, которые сочетают процессуальные и результативные компоненты (производительность, оригинальность и вариативность), и выстроена ориентировочная иерархическая последовательность становления их творческого мышления: от простого – репродуктивного, продуктивного до творческого уровня. В ходе эмпирического исследования установлено преобладание у студентов стратегических мыслительных тенденций аналогизирования, репродуктивного, продуктивного уровня творческого мышления, а также его практическую направленность. Определены перспективы и вектор развития творческого мышления студентов.

Ключевые слова: креативное мышление, диагностика мышления, творческое мышление студентов, критерии творческого мышления, особенности творческого мышления, уровень творческого мышления

Постановка проблеми. Творче мислення дає можливість особистості не лише безболісно адаптуватись в умовах будь-яких трансформаційних змін, але й самостійно та активно самовизначатись, формуючи свій власний та соціальний світ, світ прогресу та іноватики. Людина, яка володіє творчими мисленнєвими навичками, покликана бути у форматорі перспективних змін суспільства.

Соціально-економічні умови, освітня практика детермінує необхідність розвитку у молодих людей творчого мислення, яке відповідало б запиту сьогодення. Передумовою стимулювання творчих мисленнєвих процесів мислення є докладне вивчення його особливостей та перспектив розвитку.

Завданням даного дослідження є пошук ефективних методів діагностики та визначення критеріїв оцінки творчого мислення студентів, а також аналіз особливостей їх творчого мисленнєвого потенціалу.

Аналіз наукових здобутків. Початок розробки методів діагностики творчого мислення, креативності частіше всього пов'язують з працями Дж.Гілфорда (1950). Та все ж до перших досліджень в даній сфері слід віднести ще роботи Ф.Гальтона, в яких було закладено розуміння творчості як прояву загальної розумової обдарованості. Такої ж позиції дотримувався і Л.Термен, який створив перші тести інтелектуальної обдарованості, що оцінювали коефіцієнт інтелекту. В США, як відомо, на початку ХХ-го століття тести були найбільш популярним діагностичним інструментарієм, тому і для діагностики розумової обдарованості вони стали на довгий час провідним засобом вивчення творчого мислення особистості.

Варто нагадати, що у ті ж роки у Європі розвивалося зовсім інше розуміння творчості у рамках гештальтпсихології (М.Вертгеймер, К.Дункер). Класичні дослідження продуктивного мислення К.Дункером (1935) намітили інший підхід у діагностики креативності, заснований на застосуванні експериментальних методів, зокрема, індивідуального застосування творчої задачі, що має на меті вивчення процесу розв'язку, а не лише кінцевий результат творчої діяльності. Відмітимо, що ці підходи ніяк не суперечать один з одним, а навпаки їх інтеграція доповнює на поглиблює вивчення особливостей творчого мислення. І хоча тести П.Торенса здебільшого оцінюють творче мислення за результатом, він стверджує, що творче мислення – це процес відчуття труднощів, проблем, розривів у інформації, недостатніх елементів, перевірка та оцінка цих гіпотез, їх перегляд та перепроверка, повідомлення результату, – тобто процес розв'язання творчої задачі. Сформульована П.Торенсом думка є близькою багатьом дослідникам (Д.Б.Богоявленська, О.М.Матюшкін, В.О.Моляко та ін.), в тому числі вона співголосна розумінню творчості як процесу розв'язання задачі.

Мислення, на думку О.К.Тихомирова, необхідно вивчати не шляхом аналітичного розчленування феномена, який є в тій же мірі даним, в якій і шуканим, виділяючи в ньому процесуально-динамічні, регулятивні, феноменально-змістові, особистісно-зумовлені та інші аспекти, але як цілісний продукт особистості, що розглядається від зародження мисленнєвої задачі до її розв'язання та інтерпретації.

В процесуально-діяльнісному підході С.Л.Рубінштейна початковою ланкою мислення виступає проблемна ситуація – особливий стан суб'єкта, що виражає його інтерес до завдання, запитання, бажання дізнатися нове та підкреслює продуктивний характер мислення, з якого, на думку А.В.Брушлінського, потім виникає задача.

Під творчою прооблемою, на думку О.М.Матюшкіна, розуміється особливий тип проблемних ситуацій, що характеризуються: самостійністю в постановці та формулюванні проблеми (Я.О.Пономарьов), “масштабністю” цілей (О.М.Тихомиров). Важливі й суб'єктивні аспекти: виникнення особистісно

значимої проблемної ситуації: наявність стійкої пізнавальної мотивації до розв'язування – проблема домінанта; інтелектуальні і творчі можливості суб'єкта, які дозволяють розв'язувати проблему (талант, обдарованість); семантичний потенціал особистості, який забезпечує “глибину” розуміння проблеми; володіння професійними мовами вираження розв'язку.

Процеси розв'язування творчих задач характеризує феноменологія творчого мислення, яка вперше була описана в гештальтпсихології, а потім і в інших напрямках на матеріалі розв'язання особливих експериментальних задач. Так, зокрема, були описані феномени розуміння (переструктурування проблемної ситуації) М. Вертгеймером; відмінності в осмисленні подій на основі культурно-моральних особистісних орієнтирів (В.В.Знаков); пояснення (встановлення причинно-наслідкових зв'язків з можливістю їх презентації в мовленнєвій формі). Феномени “миттєвого” знаходження принципу розв'язання) – М.Вергтеймер, К.Дункер, Я.О.Пономарьов, та немиттєвого (А.В.Брушлінський, О.К.Тихомиров) інсайта; феномен прийняття рішення (подолання ситуації невизначеності умов та вибору з альтернатив рішення) Т.В.Корнілова; феномен оцінки (можливість дати критичний аналіз і прогнозування (А.В.Брушлінський); феномен емоційного виявлення проблеми (неусвідомлена фіксація протиріччя (В.Є.Клочко); феномен інтелектуальної ініціативи (Д.Б.Богоявленська) [1; 2; 3].

Творче мислення для суб'єкта творчої діяльності – розв'язування самостійно поставленої, особистісно значимої творчої проблеми, що завершується створенням суб'єктивно та об'єктивно нового та значимого творчого продукту, який втілено в “ідеальні”, професійно задані форми та отримав високу експертну оцінку і суспільне визнання [4].

Виклад основного матеріалу. Однією із значимих в історії сучасних психологічних досліджень виступає проблема об'єктивних критеріїв творчого мислення. При цьому виділяються дві групи критеріїв – процесуальні та результативні. Перші відображають особливості процесу розв'язування, наприклад, через інсайт в гештальтпсихології, наявність новоутворень в діяльності із розв'язування задачі в змістовій теорії мислення, передбачаючи новизну процесу для суб'єкта.

Інтегрувавши існуючі напрацювання у психодіагностиці творчої діяльності, творчого мислення, у ході дослідження ми проаналізували основні характеристики творчого мисленнєвого процесу та визначили пріоритетні маркери оцінки виконання творчих завдань, які поєднують процесуальні та результативні компоненти, а саме:

1) продуктивність (легкість) – фактор, що характеризує швидкість мисленнєвих дій і визначається загальним числом відповідей, ідей (задумів) гіпотез. За кожний образ, що відповідає завданню, присвоюється 1 бал, а загальна оцінка за виконання завдання дорівнює кількості задумів. Для того, щоб можна було визначити індивідуальні відмінності продуктивності виконання завдання, вираховується відносний ранг виконання завдання, X серед. На підставі отриманих даних (орієнтуючись на X серед.) можна визначити,

наскільки досліджуваний перевищує середні показники, чи, навпаки, якщо показники виконання методики нижчі середнього бала, це свідчить про недостатній рівень розвитку легкості мислення, розуміння, вміння формувати задум та втілювати його;

2) оригінальність – характеризує своєрідність мисленнєвих дій, незвичність підходу до проблеми і визначається числом задумів, що рідко пропонуються, незвичним використанням його елементів, оригінальністю структури. Оригінальність ідей визначається через зворотно-пропорційний показник частоти повторюваності образів. При цьому виділяються стереотипні, оригінальні та особливо оригінальні задуми, враховується здібність до включення задумів у спільний сюжет, єдину конструкцію;

3) варіативність – частота використання стратегіальних тенденцій мислення, оцінка здатності до цілеспрямованого пошуку аналогів, комбінування, реконструювання. Аналогії оцінюються як близькі, коли аналогія передбачає порівняння об'єктів одного типу, одного класу, віддалені – порівняння різних предметів, досить віддалені – порівняння зовсім різних предметів. Для дослідження здатності до пошуку різних видів аналогій доцільно визначити середню кількість (середнє арифметичне) продуктованих аналогів різного виду.

Оцінюючи здібність до комбінування, ми аналізували складність образів-конструкцій, орієнтовний принцип їх побудови (структурний, функціональний, структурно-функціональний). При цьому рівень розвитку стратегіальних тенденцій комбінування визначається за наявністю значимих деталей, що доповнюють основну. Оцінювалась кожна деталь образу, що не повторювалась. Для дослідження й аналізу здатності до комбінуючих дій аналогічно визначається середня кількість випадків комбінування.

Наявність творчого пошуку нових варіантів задуму, відмінних від існуючих, іноді нереальних свідчить про реконструюючі тенденції мислення суб'єкта. Варто зазначити, що дії реконструюючого характеру є найбільш творчими й передбачають використання наявного матеріалу в принципово новій функції, пошук фантастичних варіантів образів, конструкцій.

Саме ці характеристики творчої, продуктивної, мисленнєвої діяльності суб'єкта дозволяють в цілому оцінити орієнтовну ієрархічну послідовність становлення його творчого мислення: від простого – репродуктивного, продуктивного до творчого рівня.

Перший рівень – простий (репродуктивний). Досліджувані, що відносяться до цього рівня, проявляють частіше пасивність та недбалість у виконанні завдання. Їх розуміння задачі – неправильне або часткове. Пошукові дії характеризуються спонтанністю та хаотичністю. Серед мисленнєвих дій переважає прийом випадкових дій та підстановок або дії наслідування, аналогізування. У творчих доробках здебільшого близькі та стереотипні аналогії, готові твори здебільшого схематичні, без деталей.

Другий рівень – продуктивний. Відзначається перевагою у задумах суб'єкта мисленнєвих тенденцій аналогізування. При цьому поширеними є віддалені аналоги (вони виникають при порівнянні різних предметів). Задуми

пропонуються з невеликою кількістю різноманітних деталей, здебільшого за принципом структурного комбінування. Ідеї, твори, гіпотези представників цієї групи переважно є оригінальними, повторюються у вибірці лише декілька разів і визначають в цілому посередній рівень розвитку творчої діяльності індивіда.

Третій – творчий. Респонденти цієї групи здатні зосереджуватись на завданні, адекватно розуміти його зміст, їм характерний високий рівень розуміння. Вони самостійно, з легкістю продукують образи, здебільшого складні, створені за принципом структурного, функціонального, структурно-функціонального комбінування. Інколи пропоновані об'єкти використовуються в принципово новій функції, фантастичній, або ж містять нереальні елементи. Пропоновані, зображені задуми характеризуються естетичністю та включеністю у певний сюжет. Більшість задумів, особливо оригінальні, не трапляються у вибірці та є суб'єктивно оригінальними для самого досліджуваного. На цьому етапі схильність до дій аналогізування, комбінування, реконструювання набуває ґрунтовності та передбачає у перспективі формування стійких стратегіальних тенденцій мисленнєвої діяльності, навичок творчого мислення.

Відповідно розробленим критеріям нами було проведено діагностичне дослідження творчих процесів у студентському середовищі, що дозволило визначити рівень розвитку творчого мислення та з'ясувати його специфічні особливості, продемонструвати які, нам видається, буде зручно у ході аналізу результатів виконання кожного творчого завдання окремо.

Варто наголосити, що підібрані нами методики мають характер експериментальних процедур, які враховують, як результат діяльності, особистості так і сам її процес. Завдання мали розвивальний ефект і ставили піддослідного у позицію дослідника, експериментатора та передбачали активізацію пізнавальних функцій мислення, новий, оригінальний підхід, стимулювання винахідницьких задумів, стратегіальних мисленнєвих дій.

Так, наприклад, студентам пропонувалось завдання: *“Домалюй фігуру”* (модифікація тесту Е. П. Торренса), згідно якого на аркуші паперу вони до зображень 10-ти контурів кіл домальовували будь-які деталі, оригінально зображуючи знайомі об'єкти. Завдання передбачало формотворчу діяльність, де контури фігур були предметами-стимулами діяльності. Вводилося обмеження часу (5 хв.), після закінчення роботи уточнювалися та підписувалися назви зображень.

Результати виконання завдання засвідчили, що продуктивність, легкість творчого мислення, яка є основною його характеристикою, є недостатньо розвиненою. Студенти в середньому продукують від чотирьох до десяти задумів, $X_{\text{серед.}} = 7$. Їх задуми здебільшого є стереотипними, що часто повторюються у вибірці (обличчя, голова тварини, сонце, квітка, яблуко, годинник, око, мяч тощо), в середньому – 50% від усіх пропонованих ідей, що говорить про тривіальність мислення, його вузькість. Оригінальні та особливо оригінальні задуми студенти пропонують рідко. Наприклад, контури кіл спонукали їх зобразити дупло в дереві, лабіринт, рибу, деталь мясорубки, до-

лоню, равлика, лійку, намисто, сцену тощо – вони демонструють тенденцію до пошуку нестандартних ідей, які ми оцінювали у 2 бали. Особливо оригінальні твори спостерігалися рідко, у 10, максимум 15% (лише 3% студентів – Анна І., Євгенія К.) від усіх задумів. Наприклад, запропоноване коло студенти перетворили на: клітину, у якій зароджується життя; зображення людського страху; кепку; військовий шеврон; символ інь-янь; гамак тощо. Лише троє студентів (Оля Б., Єлизавета В. та Євгенія К.) – 25% включили зображені задуми у сюжет, що свідчило про розвиток творчого мислення.

Результати виконання завдання продемонстрували також недостатній розвиток варіативності мислення, здатності до аналогізування, комбінування, реконструювання). Респонденти у більшості випадків (у 85%) продукували близькі аналогії, зображували об'єкти схожі за формою до кола (сонце, планета, смайлик, квітка, годинник, м'яч, колесо, торт, піца і.п.), зрідка пропонувались віддалені (наприклад, клітина, кепка, механізм життя, жуйка, риба) – 10%, та дуже віддалені аналоги (зокрема, людський страх, вулкан, гамак) – 5% від усіх продукованих аналогів. До комбінування вдалися лише 2% респондентів, вони зобразили з кола схеми, обличчя, снігову бабу, Мікі Мауса. Отримані результати відповідали репродуктивному та продуктивному рівню розвитку творчого мислення.

Схожі результати ми отримали й під час виконання завдання “Зкам'янілі рештки”, яке передбачало продукування ідей-гіпотез щодо того, чим би міг бути раніше, наприклад, у мезозойську еру, скам'янілий предмет. Матеріалом для завдання був камінь круглої форми. Для висловлення ідей передбачалось обмеження часу (5 хв.).

Продуковані задуми респондентів демонстрували низький рівень розвитку творчого мислення, його переважаючий репродуктивний характер. Серед мисленнєвих дій переважав прийом випадкових дій та дій наслідування, аналогізування. Серед ідей студентів – здебільшого близькі та стереотипні аналогії, без структурних та функціональних комбінувань деталей. Продуктивність в середньому виявлялась у генеруванні 5-6 задумів, більшість з яких були стереотипними (82% від усієї кількості) та часто повторювались (мінерал, метеорит, камінь, кістка, зерно, плід, рештки динозавру, дорожочність, краса, мушля, панцир і т.п.). Оригінальними виявились лише 11% від усіх ідей студентів, зокрема такі як: павук, знаряддя праці, яйце динозавра (Андрій К.), стіна будинку, іграшка первісної дитини, предмет для обряду (Олексій М.), рослина (Даша Г.), дім для тваринок (Ліля С.), гроші (Єлизавета В.), а дуже оригінальними задуми типу: закам'яніла кава (Євгенія К.), показчик, талісман (Анна І.) зустрічались лише у 7% серед усіх творчих задумів.

Аналіз творчих тенденцій продуктивної діяльності респондентів продемонстрував їх здатність до цілеспрямованого пошуку аналогів, здебільшого близьких, тобто, продукуючи ідеї, вони порівнювали об'єкти одного типу, одного класу (камінця і лави, метеориту, руди або частини ко-

мети). Віддалені, дуже віддалені аналоги, як порівняння зовсім різних предметів (камінь і гроші або дім для тварин, чи дорогоцінність, рослина та іграшка дитини тощо) становили 23% від усіх продукованих ідей. Мисленнєві дії мислення комбінування та реконструювання у ході формуванні задуму студентів були відсутні.

Здатність до пошуку різних видів аналогій, як середня кількість (середнє арифметичне) продукованих аналогів різного виду, була низькою – 2-3 на кожного учасника експерименту. Саме ці характеристики творчої, продуктивної, мисленнєвої діяльності суб'єкта дозволили нам говорити про недостатній рівень розвитку мисленнєвої діяльності респондентів, зокрема її творчої спрямованості, що характеризувало її простий (репродуктивний) рівень розвитку. Під час виконання завдання “Скам'янілі рештки” досліджувані проявляли здебільшого пасивність, а серед мисленнєвих дій у них переважали дії наслідування, аналогізування, пошук близьких та стереотипних аналогій.

Подібними виявились і результати розв'язування студентами *евристичних задач*, наприклад: “Чим можна прикрасити ялинку, якщо новорічні ялинкові іграшки загубились?” та “Як можна використати олівець?” Продуктивність, легкість, як властивість творчого мислення, у студентів проявлялась на низькому рівні. В розв'язуванні задач вони в середньому пропонували 4-5 задуми. Їх ідеї здебільшого були стереотипними, як от: ювелірні прикраси, цукерки, фрукти, гроші, вироби з паперу, шишки, їжа, шкарпетки – для прикрашання новорічної ялинки; або ж: указка, еталон для вимірювання, закладка, підставка – для використання олівця. У більшості випадків студенти продукували структурні та функціональні аналогії: закладка, указка, підставка, зброя для захисту тощо. Зрідка, лише у 6 % випадків вибірки, спостерігались реконструючі дії мислення, студенти пропонували використати олівець для зачіски (Ліля С.), розпалювання вогню (Оля Б.), або як, наприклад, засіб для масажу (Анна І.). В цілому, евристичні задачі, які виявились дієвим діагностичним засобом, наближеним до природніх, побутових задач, що активізують творчі мисленнєві механізми, продемонстрували недостатній рівень творчого мислення, його репродуктивний рівень.

Для складання більш точної картини розвитку творчого мислення студентів нами проведено його докладний аналіз на прикладі вирішення проблемної ситуації, як практичної ситуації адаптування до складних та ускладнених умов. Ми пропонували студентам *творче завдання*, яке передбачало *пошук креативних видів діяльності* в умовах карантину.

Результати аналізу засвідчили, що перелік усіх творчих видів діяльності, підібраний студентами, нараховував в середньому 7-8 найменшуваних. Стереотипними, які зустрічались у відповідях, часто виявились ідеї: дивитись фільми, читати книжки, співати, малювати, робити поробки, танцювати, гуляти, вишивати, готувати нові страви, робити манікюр займатися спортом он-лайн, тощо. Оригінальними були ідеї: робити креативний макіяж, організувати домашню фотосесію, придумати члендж для друзів, посадити

дерево, написати пісню, спостерігати за людьми (з вікна), перешити одяг, зробити нову маску з крутим логотипом чи надписом і т.п.

Особливо оригінальними були пропозиції: навчитись стояти на голові, сідати на шпагат, робити халабуду з ковдр та подушок, застосувати швидке прибирання кімнати, оригінальне використання пакетів або свічки, каструлі з водою, тостера (Дмитро К., Андрій К.), зайнятись розробкою реклами (Єлизавета В.), практикувати утворення “ехо” (Даша Г.) тощо.

Щодо варіативності, як прояву стратегічного мислення, то ми доволі часто спостерігали у студентів ідеї, в основі яких були аналогізуючі дії, як от: прогулянки по новим місцям, приготування специфічних страв, виготовлення виробів із сигаретних упаковок, вишивання бісером, використання он-лайн сервісів (вітання, доставки, салону краси, занять спортом і т.п.).

Комбінуючі дії мислення студенти використовували, коли пропонували види діяльності, які поєднують декілька видів дій, наприклад, конструювання та гру: робити халабуду з подушок і ковдр (Катя Г.), організувати показ мод з підручних засобів (Влада Ж.), організувати он-лайн вітання чи вечірку, зробити букет солодощів (Поліна С.).

Прояв реконструювання у мисленнєвій діяльності ми спостерігали під час продукування ідей щодо: зміни інтерєру, поробок зі свічки (Влада Ж.), прибирання кімнати нестандартним методом, нового використання тостера для приготуванні їжі, застосування мівіни у ролі свічки (Андрій К.), конструювання виробів з пластикових пляшок (Даша Г.), самоаналізу, інтроспекції та самокорекції шкідливих звичок (Олексій М., Поліна С.), реконструкції старих меблів (Єлизавета В.).

Проаналізовані результати демонструють перевагу в творчому мисленні студентів продуктивного рівня розвитку, що проявляється у переважанні у задумах суб'єктів мисленнєвих тенденцій аналогізування та комбінування. Ідеї студентів виявлялись переважно оригінальними, що вказувало в цілому продуктивний рівень розвитку їх творчої діяльності.

Дієвим діагностичним інструментом вивчення творчого мислення виявилось завдання, яке передбачало *генерування ідей проектів розвитку творчого мислення* для будь-якої цільової групи. Як засвідчили результати, більшість проектів виявились стереотипними і передбачали проведення тренінгів, уроків для учнів, студентів та інших верств населення (Ліза В., Анна І., Оля Б., Яна Л., Інна Т., Олена Л., Олена М., Ольга В.). Так, Алла Г. запропонувала розробити проект у формі мобільного додатку під назвою «Мислитель» для учнів середніх шкіл і для студентів, що передбачав серію творчих задач, які оцінює компютер. Проект Тетяни Л. мав на меті розробку щоденника «Розумник», «Мислитель», «Розумний щоденник», який містить розділи і вправи, що розвивають творчого мислення.

Оригінальною виявилась ідея Влади Ж., яка пропонувала започаткувати проект “Танець – це мрія життя”. Він передбачав можливість танцювати в умовах міста різним віковим категоріям, спілкуючись таким чином мовою тіла.

Проект Соні Ш. Передбачав створення хабу для людей похилого віку, де б вони могли оволодівати інтерне-технологіями, відвідували семінари та лекції для розвитку своєї особистості. розвитку активного креативного мислення.

Даша Г. запропонувала розвивати творче мислення через призму актуальної сьогодні соціальної мережі TikTok, створюючи цікаві відео-ролики.

Катя Г. запропонувала проект розвитку творчих здібностей у людей з обмеженими можливостями, що передбачав гру на музичних інструментах, зображувальну творчість, вокал.

Проект Олександра Ш. Мав на меті вирішення творчих, дослідницьких задач особами від 16 до 45 років під час квестподорожей.

Антон Т. пропонував лонгітюдний проект написання студентами з 1 по 5 курс есе на різну тематику, які можна буде порівнювати за рівнем креативного мислення в онтогенезі.

Проект Христини З. мав на меті створення сайту для розвитку мислення. На сайті передбачались розділи: «Пошук правди» (Find the truth), «Протестуй» (Test It); «Дискусія та аргументація» (Discussion and Argumentation), «Факти та фейки» (Facts and Fakes); а також декілька технічних: «Пропозиції та ідеї» (Propositions and Ideas), «Співпраця» (Partnership).

Кризовий медіа-центр – проект Євгенії К. передбачав теж розвиток мислення: вона пропонувала розбирати політичні і соціальні моменти на основі аналізу і порівняння, що дасть можливість висвітлювати об'єктивну аналітичну інформацію. Центр, за прогнозом респондентки, зможе надавати приклади новин, де використовуються маніпулятивні технології, а також давати алгоритми дій щодо виявлення і перешкоджання. Інфографіка і поради допоможуть замовникам знаходити і перевіряти потрібну інформацію. Структура центру матиме різні галузі праці: юридичне консультування, онлайн-лекції, співпрацю зі студентськими проектами з критичного мислення, загальні обговорення на зустрічах і прес-конференціях щодо актуальних подій для знаходження спільних оптимальних шляхів вирішення. Все це покликане, на думку Євгенії, допоможе актуалізувати критичне, творче мислення та сприяти гуманізації суспільства.

Проект Віктора Б. передбачав створення інформаційної онлайн-платформи для саморозвитку, слідкування за новинами, подіями та культурою столиці для молоді. Ідея проекту надати інструмент аналізу інформації на прикладі новин з топових рубрик: шоубізнес (музика/ кіно), події, волонтерство, політика, наука та техніка. Передбачалось створення додаткових вікторин на рівні платформи та розширення аудиторії за допомогою розробки додатків, проведення оффлайн конкурсів хакатонів з призовим фондом.

Усі проекти респондентів продемонстрували прогностичність та практичність творчого мислення та зорієнтували нас на перспективи та засоби його розвитку у подальшому.

Висновки та перспективи дослідження. Теоретичне переосмислення та інтеграція розроблених раніше підходів у вивченні творчого мислення, на нашу думку, дозволили розв'язати завдання якісного покращення інструмен-

тарію вивчення творчого мислення особистості. Нами визначено пріоритетні критерії розвитку творчого мислення студентів, які поєднують процесуальні та результативні компоненти (продуктивність, оригінальність та варіативність), та вибудовано орієнтовну ієрархічну послідовність становлення їх творчого мислення: від простого – репродуктивного, продуктивного до творчого рівня. У ході емпіричного дослідження з'ясовано переважання у студентів репродуктивного, продуктивного рівня творчого мислення та окреслено перспективи його розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Богоявленская, Д.Б.* Интеллектуальная активность как проблема творчества : монография / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону : Издательство Ростовского университета, 1983., 176 с.
2. *Вертегеймер М.* Продуктивное мышление: Пер. с англ. /Общ. ред. С. Ф. Горбова и В.П. Зинченко. – М.: Прогресс, 1987., 336 с.
3. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. 2-е изд. СПб., 2007., 368 с.
4. *Матюшкина А.А.* К вопросу о критериях творческого мышления / Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения). Материалы Всероссийской научной конференции (с иностранным участием). Москва, 30 мая - 1 июня 2013 г., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, факультет психологии, Москва, тезисы, С. 328-331
5. *Torrance E. P.* Torrance test of creative norms: Technical manual. Princeton. NY. Personnel Press. 1966.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Bogoiavlenskaia, D.B.* Intellektualnaia aktivnost kak problema tvorchestva : monografiia / D.B. Bogoiavlenskaia. – Rostov-na-Donu : Izdatelctvo Rostovskogo universiteta, 1983., 176 s.
2. *Vertgeimer M.* Produktivnoe myshlenie: Per. s angl. /Obshch. red. S.F. Gorbova i V.P. Zinchenko. – M.: Progress, 1987., 336 s.
3. *Druzhinin V. N.* Psikhologiiia obshchikh sposobnostei. 2-e izd. SPb., 2007., 368 s.
4. *Matiushkina A.A.* K voprosu o kriteriakh tvorcheskogo myshleniia / Idei O.K. Tikhomirova i A.V. Brushlinskogo i fundamentalnye problemy psikhologii (k 80-letiiu so dnia rozhdeniia). Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentcii (s inostrannym uchastiem). Moskva, 30 maia - 1 iunია 2013 g., Moskovskii gosudarstvennyi universitet imeni M.V. Lomonosova, fakultet psikhologii, Moskva, tezisy, S. 328-331
5. *Torrance E. P.* Torrance test of creative norms: Technical manual. Princeton. NY. Personnel Press. 1966.

Bila I. N. Studying students' creative thinking. Socio-economic conditions, educational practice determines the need for young people to develop creative thinking that meets the needs of the present. A prerequisite for stimulating creative thought processes is a detailed study of its features and development prospects. Theoretical rethinking and integration of previously developed approaches to the study of creative thinking allowed us to solve the problem of a qualitative improvement in the tools for studying creative thinking of the individual. We found that the creative thinking of the subject is best manifested in the creative activity of solving the posed creative problem, a personally significant creative problem and ends with the creation of a subjectively and objectively new, meaningful creative product. We have identified priority criteria for the development of creative thinking of students, which combine process and productive components (productivity, originality and variability), and built an

approximate hierarchical sequence of the formation of their creative thinking: from simple – reproductive, productive to creative level. In the course of empirical research, the prevalence of strategic thinking trends of analogization, the reproductive, productive level of creative thinking among students, as well as its practical orientation, was established. The prospects and the vector of development of creative thinking of students are determined.

Keywords: students' creative thinking, criteria for creative thinking, features of creative thinking, level of creative thinking.

Отримано 23.01.2020

УДК 159.9:616-056.26

*Богомаз Сергей Леонидович
Пашкович Сергей Федорович*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ЛЮДЕЙ С ПОВРЕЖДЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Богомаз С. Л., Пашкович С. Ф. Психолого-педагогічний супровід психологічної реабілітації людей з ушкодженням опорно-рухового апарату. У статті розглядаються проблеми психологічної реабілітації людей з ушкодженням опорно-рухового апарату. Мета роботи – виявлення умов успішної психологічної реабілітації і розробка програми психологічної адаптації для людей з обмеженими можливостями, спрямованої на подолання негативних психічних станів шляхом орієнтації особистості на використання конструктивних адаптаційних механізмів і пошуку можливостей реалізації особистісного потенціалу. Проведене дослідження показало, що успішно долають негативні психічні стани і реалізують особистісний адаптаційний потенціал в умовах обмежених фізичних можливостей ті, хто використовує активні копінг-стратегії. Результати апробації програми психологічної адаптації показують, що переключення на використання активних копінг-стратегій сприяє психологічній реабілітації людей з ушкодженням опорно-рухового апарату в умовах обмежених фізичних можливостей, і у такий спосіб допомагає наблизитися до переживання стану психологічного комфорту та благополуччя.

Ключові слова: психологічна реабілітація, долаюча поведінка, копінг-стратегії, люди з ушкодженням опорно-рухового апарату.

Богомаз С. Л., Пашкович С. Ф. Психолого-педагогическое сопровождение в психологической реабилитации людей с повреждением опорно-двигательного аппарата. В статье рассматриваются проблемы психологической реабилитации людей с повреждением опорно-двигательного аппарата. Цель работы – выявление условий успешной психологической реабилитации и разработка программы психологической адаптации для людей с ограниченными возможностями, направленной на преодоление негативных психических состояний путем ориентации их на использование конструктивных адаптационных механизмов и поиска возможностей реализации личностного потенциала. Проведенное исследование показало, что успешно преодолевают негативные психические состояния и реализуют личностный адаптационный потенциал в условиях ограниченных физических возможностей те, кто использует активные копинг-стратегии. Результаты апробации программы психологической адаптации показывают, что переключение на использование активных копинг-стратегий способствует психологической реабилитации людей с повреждением опорно-двигательного аппарата в условиях ограниченных физических

возможностей, и тем самым помогает приблизиться к ощущению состояния психологического комфорта и благополучия.

Ключевые слова: психологическая реабилитация, совладающее поведение, копинг-стратегии, люди с повреждением опорно-двигательного аппарата.

Вступление. Травма опорно-двигательного аппарата ставит человека в условия, которые неизбежно заставляют его заново выстраивать всю систему взаимоотношений с социумом. Данный процесс подвергается воздействию большого количества факторов: степень утраты самостоятельности и уровень потери возможности самообслуживания, наличие социальной поддержки, различные взаимодействия названных факторов, а также наличие многих других. Изначально вызывает затруднение прогноз в возможности восстановления здоровья и определение реабилитационного потенциала возврата первоначальных физических кондиций. Поэтому психологическую поддержку в данной ситуации необходимо осуществлять путем воздействия на восприятие человеком новой ситуации, чтобы направить его на анализ, переоценку и реализацию всех имеющихся в его распоряжении ресурсов. Что в итоге позволит человеку с тяжелой травмой вписаться в социум не в качестве объекта, пользующегося своим беспомощным состоянием, а в качестве субъекта, вносящего свой посильный вклад в жизнь общества.

Исходные предпосылки. Изучение способов преодоления человеком сложных жизненных ситуаций постепенно сформировалось в целое направление в практической психологии. Начиная с 60-х годов прошлого века и по сей день в научной психологической литературе появляются зарубежные и отечественные исследования, посвященных изучению совладающего (копинг) поведения. За рубежом проблемами совладающего поведения занимались Дж. Амирхан, М. Арнольд, Р. Лазарус, Л. Мерфи, Л. Перлин, С. Фолькман, К. Шулер, и др. В отечественной психологии проблема трудных и экстремальных жизненных ситуаций разрабатывается многими авторами, опирающимися на такие понятия, как переживание, копинг-стратегии, стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями: это Ф.В. Бассин, Ф.Б. Березин, Ф.Е. Василюк, Л.И. Вассерман, С.В. Духновский, Ц.П. Короленко, М.Ш. Магомед-Эминов, С.К. Нартова-Бочавер, Л.А. Пергаменщик, Н.Н. Пуховский, М.М. Решетников, Н.В. Тарабрина, И.А. Фурманов, В.М. Ялтонский и др. В настоящее время активно ведутся исследования по определению наиболее важных копинг-ресурсов личности и их роли в формировании успешного совпадающего со стрессом поведения. Все больше внимания уделяется изучению механизмов психологической адаптации личности во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в условиях, осложненных различными физическими дефектами, травмами и заболеваниями. Однако исследований, посвященных изучению особенностей адаптационных механизмов в условиях ограничения физических возможностей, возникающих вследствие травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата, пока недостаточно. Практически не освещены вопросы поиска психологических прогностических критериев протекания процесса адаптации, где слож-

ные взаимодействия личностных переменных, адаптационных ресурсов и отношения с ближайшим окружением человека с ограниченными возможностями могут иметь определяющее значение. На сегодняшний день признана роль психологических факторов в лечении разнообразных соматических расстройств. Вместе с тем, отсутствуют однозначные причинно-следственные связи в сфере психосоматических и соматопсихических соотношений при различных формах патологии, поскольку они обусловлены интегрированностью функционирования человека и отражают неразрывное единство соматического и психического [1].

Также до сих пор остается недостаточно изученным значение социально-психологических факторов, а также влияние психотравмирующих событий и ситуаций на личность, оценка переживаний личностью этих событий и ситуаций и способы переработки интрапсихического конфликта с помощью специфических проявлений психологических защит и совладания. Кроме того, мало изучено комплексное взаимодействие психологических защит и совладания в посттравматический период адаптации и их воздействие на реализацию личностного адаптационного потенциала. Тем более, что не все механизмы психологической защиты в рамках определенного контекста можно рассматривать однозначно, как не конструктивные, и, в тоже время нельзя утверждать, что механизмы совладания всегда конструктивны, контекстуально уместны и им следует отдавать предпочтение во всех без исключения случаях.

Следует отметить, что ограничение свободы и самостоятельности, невозможность обходиться без посторонней помощи, возникающие вследствие ограничений в физической сфере, с одной стороны провоцируют негативные психические состояния, приводят к личностному кризису, а в дальнейшем могут привести и к психическим расстройствам; но, в тоже время, данные ограничения могут стимулировать использование личностного адаптационного потенциала, который в большинстве случаев остается нереализованным [2].

Формулировка целей: выявление условий успешной психологической реабилитации в ситуации ограничения физических возможностей и разработка программы психологической адаптации для людей с ограниченными физическими возможностями, направленной на преодоление негативных психических состояний путем ориентации их на использование конструктивных механизмов психологической адаптации и поиска возможностей реализации личностного потенциала с использованием активных копинг-стратегий.

Изложение основного материала исследования. Методологической основой исследования являются труды отечественных ученых, которые изучали проблемы психологии переживания (Ф.В. Бассин, Ф.Е. Василюк, Л.С. Выготский, С.В. Духновский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов), зарубежных авторов, в работах которых рассматривается когнитивная теория стресса и копинга (А. Бандура, Р. Лазарус, Л. Мерфи, Г. Селье, С. Фолькман, и др.); работы по исследованию копинг-поведения (Д. Амирхан, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, и др.); метод «обоснованной теории» предложенный социо-

логами Б. Глезером и А. Строссом [3]; **интегративная эклектика путем триангуляции** – разработанная В.А. Янчуком авторская модификация подхода методологической триангуляции, представляющая комбинирование продуктивных возможностей количественных и качественных методов исследования, предполагающая использование процедур альтернативных методологий, направленных на выявление динамического, экзистенциально-феноменального и неосознаваемого аспектов исследуемого явления, за счет схватывания и уточнения тождественности значений и смыслов в системе исследователь – исследуемый [4]. Методы применялись в системе, причем выбор в каждом случае обосновывался возможностью метода выявлять причинно-следственные связи изучаемых явлений. Для обработки и интерпретация полученных результатов применялся количественный и качественный анализ данных.

В поиске методов, с помощью которых можно было бы выявить закономерности успешного применения копинг-стратегий мы постепенно пришли к выводу, что наилучший результат может быть получен с помощью детального изучения отдельных клинических случаев, в которых людям после травмы или тяжелого заболевания, приводящих к сильным ограничениям в физической сфере, удалось восстановить свое душевное равновесие и, несмотря на трудности и очень сильные ограничения, они смогли «начать жить заново». Именно поэтому одно из исследований мы провели с помощью качественных методов исследования, используя нарративный подход.

Изначальная лингвистическая ориентированность психологии сейчас уже не вызывает сомнений. Однако в отличие от семиотических, психолингвистических и других линий исследования в психологии, где операциональной единицей изучения является слово, значение и смысл, в нарративном подходе ведется анализ более крупных единиц, а именно нарративов, или рассказов, построенных по принципу художественного текста.

Что касается задач, которые нарративы решают, то первая из этих задач – это коммуникативная задача. Нарративы транслируют информацию от рассказчика к слушателю: «Фридрих Шюце считает, что рассказы (истории) – обычное и широко распространенное в повседневной жизни средство сообщения другим людям того, что касается нас самих или нами пережито, т.е. мы прибегаем к ним как к средству для передачи информации. Поэтому можно говорить о рассказах как «элементарном институте человеческой коммуникации», как о повседневной, привычной форме коммуникации». Необходимо заметить, что эта «информация» не тождественно содержанию рассказа, ведь некоторые вещи сообщаются и самой структурой нарратива, его жанром, ситуацией, в которой он рассказывается и так далее.

Вторая – это задача по упорядочиванию собственного опыта. Нарративы являются средством организации и соотнесения личного опыта субъекта. В связи с этим, следует сказать, что в исследовании проблем людей с травмами опорно-двигательного аппарата большую ценность нарративный под-

ход представляет именно в силу того, что позволяет упорядочить предыдущий (дотравматический) опыт и соотнести его с посттравматическим.

Для работы в интересующей нас сфере также особое значение имеют дополнительные задачи, которые решаются за счет конструирования нарратива. Следует учитывать тот факт, что нарратив выполняет задачу по самопредъявлению рассказчика, как на сознательном, управляемом рассказчиком уровне, так и на уровне несознательном, не подчиненном контролю рассказчика. «В результате процесс организации и соотнесения личного опыта рассказчика подвергается многочисленным искажениям вследствие его актуальных целей взаимодействия, действия защитных механизмов, механизмов социальной желательности и т.п.» [5].

И, наконец, одним из главных преимуществ нарративного подхода в исследовании избранной нами сферы является то, что нарратив – это начало, по сути, психотерапии в процессе конструирования клиентом нарратива. Отнесенный к разряду «автотерапевтических» средств, нарратив помогает справляться с неопределенностью, создает убедительную легенду, личную «историю болезни» или рассказа об излечении. В непосредственной работе с психотерапевтом именно на рассказы клиента ложится задача структурирования и презентации проблемы и отношения к ней, представления содержащихся в ней путей ее решения, богатства выбора и прочее [3].

И именно возможность пересмотра отношения к проблемам и практически «переписывание» наново своей истории предоставляемые нарративным подходом можно использовать в работе с выбранной нами категорией клиентов.

В результате проведенных исследований было выяснено, что проблема совладающего поведения людей с ограничениями в передвижении, имеет свою специфику, которая заключается в том, что эти ограничения становятся непреодолимыми препятствиями в реализации жизненных целей, поскольку человек не видит возможности реализации своего личностного адаптационного потенциала и, как правило, использует пассивные копинг-стратегии. В ситуации ограничения физических возможностей, возникающих вследствие травмы или заболевания опорно-двигательного аппарата, очевидным решением является использование социальной поддержки. И на начальном этапе выбор данной стратегии является во многих случаях оправданным, однако, постоянное использование ее в дальнейшем может провоцировать негативные психические состояния, которые могут привести к психическим расстройствам. Помимо этого, к негативным результатам может привести и использование стратегий избегания – ведущих поведенческих стратегий при формировании дезадаптивного, псевдосовладающего поведения. Они направлены на преодоление или снижение дистресса человеком в данном случае в связи с недостаточностью развития личностно-средовых копинг-ресурсов и навыков активного разрешения проблем. При этом они могут носить адекватный либо неадекватный характер в зависимости от конкретной стрессовой ситуации, возраста и состояния ресурсной системы личности –

человек может использовать пассивные способы избегания, например, уход в болезнь или употребление алкоголя, наркотиков, может попытаться уйти от решения проблем радикальным способом, использовав такой активный способ избегания, как суицид. В тоже время, правильно выбранная активная стратегия с переоценкой и поиском всевозможных ресурсов в ситуации ограничения физических возможностей может не только способствовать восстановлению психологического равновесия, но и оказывать содействие в формировании гармоничной, зрелой личности, успешно реализующей заложенный в ней личностный адаптационный потенциал [2].

В современной отечественной психологии предпринимаются попытки целостного осмысления личностных характеристик, ответственных за успешную адаптацию и совладания с жизненными трудностями. Это и психологическое наполнение введенного Л.Н. Гумилевым понятия пассионарности представителями Санкт-Петербургской психологической школы, и понятие о личностном адаптационном потенциале, определяющем устойчивость человека к экстремальным факторам, предложенное А.Г. Маклаковым, и понятие о личностном потенциале, разрабатываемое Д.А. Леонтьевым на основе синтеза философских идей М.К. Мамардашвили, П. Тиллиха, Э. Фромма и В. Франкла [1]. Понятие о личностном адаптационном потенциале идет от концепции адаптации и оперирует традиционными для этой научной парадигмы терминами. А.Г. Маклаков считает способность к адаптации не только индивидуальным, но и личностным свойством человека. Адаптация рассматривается им не только как процесс, но и как свойство живой саморегулирующейся системы, состоящее в способности приспосабливаться к изменяющимся внешним условиям. Адаптационные способности человека зависят от психологических особенностей личности.

Именно эти особенности определяют возможности адекватного регулирования физиологических состояний. Чем значительнее адаптационные способности, тем выше вероятность того, что организм человека сохранит нормальную работоспособность и высокую эффективность деятельности при воздействии психогенных факторов внешней среды. Адаптационные способности человека поддаются оценке через оценку уровня развития психологических характеристик, наиболее значимых для регуляции психической деятельности и самого процесса адаптации. Чем выше уровень развития этих характеристик, тем выше вероятность успешной адаптации человека и тем значительнее диапазон факторов внешней среды, к которым он может приспособиться. Данные психологические особенности человека составляют его личностный адаптационный потенциал, в который, согласно А.Г. Маклакову, включаются следующие характеристики: нервно-психическую устойчивость, уровень развития которой обеспечивает толерантность к стрессу, самооценку личности, являющуюся ядром саморегуляции и определяющую степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей, ощущение социальной поддержки, обуславливающее чувство собственной значимости для окружающих, уровень конфликтности личности, опыт социаль-

ного общения. Все перечисленные характеристики он считает значимыми при оценке и прогнозе успешности адаптации к трудным и экстремальным ситуациям, а также при оценке скорости восстановления психического равновесия [6].

Д.А. Леонтьев вводит понятие личностного потенциала, как базовой индивидуальной характеристики, стержня личности. Личностный потенциал, согласно Д.А. Леонтьеву, является интегральной характеристикой уровня личностной зрелости, а главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала является как раз феномен самодетерминации личности. Личностный потенциал отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете, преодоление личностью самой себя, а также меру прилагаемых им усилий по работе над собой и над обстоятельствами своей жизни. Одной из специфических форм проявления личностного потенциала – это проблематика преодоления личностью неблагоприятных условий ее развития. Эти неблагоприятные условия могут быть заданы генетическими особенностями, соматическими заболеваниями, а могут – внешними неблагоприятными условиями. Существуют заведомо неблагоприятные условия для формирования личности, они могут действительно роковым образом влиять на развитие, но их влияние может быть преодолено, опосредовано, прямая связь разорвана за счет введения в эту систему факторов дополнительных измерений, прежде всего самодетерминации на основе личностного потенциала [7].

Проведенное нами исследование с использованием методики «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана в адаптации Н. А. Сироты и В.М. Ялтонского [8] и методики измерения уровня невротизации Л.И. Вассермана [9] показало, что успешно преодолевают негативные психические состояния и реализуют личностный адаптационный потенциал в условиях ограниченных физических возможностей те, кто использует активные копинг-стратегии, поскольку наличие сильной положительной корреляции, которая существует между выбранной пассивной стратегией «Избегание» и уровнем невротизации стала свидетельством того, что, использующие данную стратегию не могут успешно адаптироваться. В тоже время, значимая отрицательная корреляция, существующая между уровнем невротизации и активной стратегией «Решение проблемы», может свидетельствовать о том, что человек, использующий именно эту стратегию, добивается успеха в преодолении отрицательных психических состояний, реализации личностного адаптационного потенциала и в действительности достигает того уровня, который можно назвать успешной адаптацией [2].

По результатам исследования была разработана и реализована программа занятий с элементами социально-психологического тренинга «Цель, ресурсы, мотивация» на базе Центра психологической помощи УО «ВГУ им. П.М. Машерова». Анализ данных полученных с помощью методики «Многофакторный личностный опросник FPI (модифицированная форма В)», методики измерения уровня невротизации Л.И. Вассермана, а также данные

полученные с помощью анкеты и в беседе с испытуемыми, позволяют говорить о том, что цель и задачи нашей программы психологической адаптации людей с ограниченными возможностями, возникших вследствие травмы опорно-двигательного аппарата были эффективно реализованы, поскольку произошли существенные изменения в самосознании испытуемых. Участники программы в процессе занятий смогли определить жизненные области, наиболее важные для себя. То есть определить те сферы, в которых они хотели бы и, что самое главное, могли бы добиться определенных успехов. Можно говорить о том, что испытуемые пришли к реальному осознанию своих ограниченных возможностей, и, в тоже время, они поняли, что достижение целей зависит не от преходящих обстоятельств, а от того насколько они сами правильно выстроят стратегию по достижению целей с учетом имеющихся в их распоряжении ресурсов. Участники программы пришли к пониманию, что необходимо не только правильно ставить и формулировать свои цели, но при этом жизненно важно очень четко определять наличие тех ресурсов, которые будут необходимы для достижения этих целей. Поскольку, в противном случае, то есть, если человек начинает реализацию каких-либо планов без опоры на соответствующие ресурсы, то его может ожидать глубокое разочарование и еще большее сомнение в своих возможностях.

Можно констатировать, что участники программы четко осознали истинные причины, мешающие в реализации их замыслов. Следует отметить, что данное осознание для людей с ограниченными физическими возможностями в большинстве случаев может быть очень болезненным, но, в тоже время является жизненно необходимым. Особенно для тех из них, которые хотят добиться конкретных и реальных результатов в улучшении качества своей жизни. Именно осознание своих реальных возможностей позволяет почувствовать реальную почву под ногами, от которой можно отталкиваться и идти вперед в своем личностном развитии, находя и привлекая на *своем* пути все новые и новые ресурсы. Здесь необходимо акцентировать внимание на понятии «свой путь», поскольку многие из исследуемой нами категории всю свою жизнь стремятся подражать людям с обычными, если можно так выразиться, возможностями, и, как правило, это не приносит никаких положительных результатов. Опыт показывает, что успеха в любых сферах человек с ограниченными возможностями может добиться в том случае, если осознает свою собственную личностную уникальность и неповторимость, а также уникальность и неповторимость своего жизненного пути, и не будет строить свою жизнь, стараясь вписать ее в рамки общепринятых шаблонных представлений. В процессе работы с испытуемыми также был выявлен самый главный ресурс – время. Именно возможность самостоятельно распоряжаться своим временем в итоге дает возможность путем решения менее сложных задач достигать кажущихся, на определенном этапе, недостижимых целей.

Анализ данных полученных с помощью методики «Многофакторный личностный опросник FPI (модифицированная форма В)» свидетельствует о

положительной динамике изменений в структуре состояний и свойств личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения. Низкий уровень невротизации, выявленный с помощью методики измерения уровня невротизации Л.И. Вассермана может говорить об эмоциональной устойчивости и положительном фоне основных переживаний испытуемых. Данные показатели могут свидетельствовать об успешности психологической адаптации испытуемых в условиях ограниченных физических возможностей [10].

Выводы и дальнейшие перспективы исследований. Таким образом, проведенные исследования и апробация программы психологической адаптации показали, что воздействие на восприятие новой ситуации человеком после тяжелой травмы ОДА способствуют переключению на использование активных копинг-стратегий, которые способствуют преодолению негативных психических состояний, возникающих вследствие невозможности реализации личностного адаптационного потенциала в условиях ограниченных физических возможностей, и тем самым помогают процессу психологической адаптации человека в данных условиях, поскольку открытие путей реализации своей активности помогает ему избавиться от психологического дискомфорта вызванного иллюзиями, уходом от решения реальных проблем и опорой на ложные ресурсы, что в итоге помогает ему приблизиться к ощущению состояния психологического комфорта и благополучия.

В ходе исследования были обобщены данные о переживаниях людей с дефектами опорно-двигательного аппарата, разработана методика для изучения переживаний, которые играют важную роль в психологической адаптации человека с ограниченными возможностями, а также разработана программа психологической адаптации для людей с врожденными или, приобретенными в результате травмы или заболевания, дефектами опорно-двигательного аппарата.

Полученные результаты позволяют применять программу психологической адаптации психологами специализированных отделений социально-психологической адаптации в работе по оказанию психологической помощи людям с ограниченными физическими возможностями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Исаева Е.Р.* Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. СПб.: Издательство СПбГМУ, 2009. 136 с.
2. *Богомаз С.Л., Пашкович С.Ф.* Использование копинг-стратегий в психологической адаптации людей с травмой опорно-двигательного аппарата. Вестник МГУ им. А.А. Кулешова. Серия С: психолого-педагогические науки. №2, 2012. С. 32-43.
3. *Стросс А., Кобин Дж.* Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники. Пер. с англ. и послесловие Т.С. Васильевой. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.
4. *Янчук В.А.* Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: Интегративно-эkleктический подход. Минск: Бестпринт, 2000.
5. *Квале С.* Исследовательское интервью. М.: Смысл, 2003. 301 с.

6. *Маклаков А.Г.*. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. Психологический журнал. 2001, Т.22, №1. С. 16-24.
7. *Леонтьев Д.А.* Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 56-65.
8. *Крюкова Т.Л.* Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: Авантитул, 2007.
9. *Райгородский Д.Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: Издательский дом "БАХРАХ", 1998. 672 с.
10. *Богомаз С.Л., Пашкович С.Ф.* Копинг-стратегии в психологической адаптации людей с травмой опорно-двигательного аппарата : монография. Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2015. 216 с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Isaeva E.R.* Koping-povedenie i psihologicheskaya zashchita lichnosti v usloviyah zdorov'ya i bolezni. SPb.: Izdatel'stvo SPbGMU, 2009. 136 с.
2. *Bogomaz S.L., Pashkovich S.F.* Ispol'zovanie koping-strategij v psihologicheskoy adaptacii lyudej s travmoj oporno-dvigatel'nogo apparata. Vestnik MGU im. A.A. Kuleshova. Seriya S: psihologo-pedagogicheskie nauki. №2, 2012. S. 32-43.
3. *Stross A., Kobin Dzh.* Osnovy kachestvennogo issledovaniya: obosnovannaya teoriya, procedury i tekhniki. Per. s angl. i posleslovie T.S. Vasil'evoj. M.: Editorial URSS, 2001. 256 s.
4. *Yanchuk V.A.* Metodologiya, teoriya i metod v sovremennoj social'noj psihologii i personologii: Integrativno-eklekticheskij podhod. Minsk: Bestprint, 2000.
5. *Kvale S.* Issledovatel'skoe interv'yu. M.: Smysl, 2003. 301 s.
6. *Maklakov A.G.* Lichnostnyj adaptacionnyj potencial: ego mobilizaciya i prognozirovanie v ekstremal'nyh usloviyah. Psihologicheskij zhurnal. 2001, Т.22, №1. S. 16-24.
7. *Leont'ev D.A.* Lichnostnoe v lichnosti: lichnostnyj potencial kak osnova samodeterminacii. Uchenye zapiski kafedry obshchej psihologii MGU im. M.V. Lomonosova. Vyp. 1 / pod red. B.S. Bratusya, D.A. Leont'eva. M.: Smysl, 2002. S. 56-65.
8. *Kryukova T.L.* Metody izucheniya sovladayushchego povedeniya: tri koping-shkaly. Kostroma: Avantitul, 2007.
9. *Rajgorodskij D.YA.* Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy. Samara: Izdatel'skij dom "BAHRAH", 1998. 672 s.
10. *Bogomaz S.L., Pashkovich S.F.* Koping-strategii v psihologicheskoy adaptacii lyudej s travmoj oporno-dvigatel'nogo apparata : monografiya. Vitebsk : VGU imeni P. M. Masherova, 2015. 216 s.

Bogomaz S. L., Pashkovich S. F. Psychological and pedagogical support in the psychological rehabilitation of people with damage to the musculoskeletal system. The article deals with the problems of psychological rehabilitation of people with damage to the musculoskeletal system. The purpose of the work is to identify the conditions for successful psychological rehabilitation and develop a program of psychological adaptation for people with disabilities, aimed at overcoming negative mental States by focusing them on the use of constructive adaptive mechanisms and searching for opportunities to realize their personal potential. The research has shown that those who use active coping strategies successfully overcome negative mental States and realize their personal adaptive potential in conditions of limited physical capabilities. The results of testing the program of psychological adaptation show that switching to the use of active coping strategies contributes to the psychological rehabilitation of people with damage to the musculoskeletal system in conditions of limited physical capabilities, and thus helps to get closer to a state of psychological comfort and well-being.

Keywords: psychological rehabilitation, coping behavior, coping strategies, people with damage to the musculoskeletal system.

Отримано 20.01.2020

УДК 159.922

Ваганова Наталія Аркадіївна

АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Ваганова Н. А. Аналіз психологічних досліджень розвитку мислення у дітей дошкільного віку. У статті проаналізовано сучасні дослідження з проблематики системного, творчого, інтуїтивного, візуального, конструкторського мислення у вітчизняній і зарубіжній психології та здійснено аналіз психологічних досліджень розвитку мислення у дітей дошкільного віку. З'ясовано, що процес розвитку мислення у дітей пов'язаний з переходом від практичних наочно-дійових форм до наочно-образних і дискурсивних (словесно-логічних) форм мислення. Визначено також роль дитячого експериментування, яке сприяє стимуляції дослідницької пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку, гнучкості мислення, проявам творчого пошуку, творчих розв'язань та творчого сприймання в цілому.

Ключові слова: мислення, системне, творче, інтуїтивне, конструкторське мислення, розвиток мислення у дітей, наочно-дійове і наочно-образне мислення, логічне мислення, дитяче експериментування, дошкільний вік.

Ваганова Н. А. Анализ психологических исследований развития мышления у детей дошкольного возраста. В статье проанализированы современные исследования проблематики системного, творческого, интуитивного, визуального, конструкторского мышления в отечественной и зарубежной психологии и осуществлен анализ психологических исследований развития мышления у детей дошкольного возраста. Установлено, что процесс развития мышления у детей связан с переходом от практических наглядно-действенных форм к наглядно-образным и дискурсивным (словесно-логическим) формам мышления. Выявлена также роль детского экспериментирования, которое способствует стимуляции исследовательской познавательной деятельности детей дошкольного возраста, гибкости мышления, проявлениям творческого поиска, творческих решений и творческого восприятия в целом.

Ключевые слова: мышление, системное, творческое, интуитивное, конструкторское мышление, развитие мышления у детей, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, логическое мышление, детское экспериментирование, дошкольный возраст.

Актуальність дослідження та постановка проблеми. Загальна динаміка змін, які характеризують сучасні процеси освіти, праці, повсякденного життя, перенасичуючись інформацією різного масштабу та форм, потребує нового підходу до організації навчального процесу, підготовки майбутніх професійно озброєних працівників освіти. Новітні розробки проблематики мислення безперечно детермінують пошуки адекватних та ефективних, прогностично надійних методів та методик навчання й виховання, що відзначається багатьма психологами та педагогами. Науковий підхід до вирішення проблем розумового розвитку дітей був започаткований ще Г.С. Костюком та його учнями в 50-ті роки минулого століття: це такі роботи Г.С. Костюка як «Мислення і його розвиток», «Про психологію розуміння»,

«Про розвиток мислення у дітей» та ціла низка інших як вітчизняних, так й зарубіжних досліджень [6, 8, 9, 10, 15]. Враховуючи сучасні тенденції насичення освітніх та побутових процесів електронними засобами, своєрідною комп'ютерною революцією, «вибухом» інформації, яка фактично створює навколо дитини зовсім новий пізнавальний простір, буде доречно звернутись до відповідних напрямків у вітчизняних та зарубіжних школах.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень проблем розвитку мислення. Останього часу кількість трактовок, концепцій, вихідних парадигм не тільки не зменшилось, а навіть певною мірою розширилась, в тому числі і за рахунок спеціальних новітніх праць з проблематики системного мислення, складного мислення, інтуїтивного, кліпового, конструкторського та творчого мислення [4, 5, 7, 13, 14, 16, 23]. Нижче ми в основному хронологічному плані звернемося до найбільш типових з них.

Як ми зазначали в наших попередніх статтях для нас основною магістраллю здійснення пошуку є саме роботи Г.С. Костюка, зокрема ті, що ми назвали вище, в яких вчений досліджував проблематику психології мислення, її багатоплановість, розбіжності у становленні вихідних концепцій. Так, в одній зі своїх центральних праць Г.С. Костюк наголошував: «Між представниками основних напрямів психології, які склались на початку ХХ століття, виявились великі розбіжності в тлумаченні природи мислення і його специфічних особливостей. Так, одні з них вважали мислення за асоціацію елементарних чуттєвих уявлень (асоціаціоністи), другі твердили, що воно являє собою «чистий» раціональний акт, вільний від чуттєвих елементів і від мови (представники так званої вюрцбурзької школи), треті зводили його до «структури» безпосередньо даного змісту свідомості (гештальтисти), четверті виходили з позиції, що так зване мислення є просто «приховані навички» голосового апарата, реакція на нову ситуацію (біхевіористи) і т.д.» [8, с. 137].

Цю тезу добре ілюструють відомі роботи з проблематики дослідження мислення як у вітчизняній, так само й у зарубіжній психології [1, 16, 18, 22].

Цілі статті: проаналізувати психологічні сучасні дослідження з проблематики мислення та розглянути етапи формування та розвитку мислення у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Серед значної кількості робіт, присвячених дослідженню мислення, розглянемо саме ті, які значною мірою вплинули й продовжують впливати на розвиток теорії й практики мислення на сучасному етапі. Це такі відомі концепції мислення як мислення як діяльність (О.М. Леонтьєв), про місце розумових дій в мисленні (П. Я. Гальперін), про природу мислення й його структуру (С. Л. Рубінштейн), мислення й прогнозування (А. В. Брушлинський), зв'язок психологічної теорії мислення з інформаційною (О. К. Тихомиров), евристичне мислення (В. Н. Пушкін), візуальне мислення (Р. Арнхейм), емоційне мислення (Г. Майер), інтуїтивне та творче мислення (Ж. Піаже, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьов), вікові феномени мислення (Г. С. Костюк, М. М. Поддяков) та ціла низка інших, як на-

приклад, А. Ньюел, Г. Саймон, Дж. Брунер, Р. Джанкінс, Т. В. Кудрявцев, Д. Медоуз, В.Ф. Юлов та ін.

Д. Медоуз у своєму дослідженні подає своєрідну абетку системного мислення та звертає увагу на необхідність встановлення взаємозв'язків між структурою об'єкту (конструкцією чого-небудь) та відповідною поведінкою, спрямованою на пізнання чи створення, що надасть можливість зрозуміти, як працюють системи, чому вони породжують певні результати; цим самим можна буде орієнтуватись на те, яким чином слід змінювати поведінку, щоб досягти кращого результату [11]. Д. Медоуз робить наголос на тому, що сучасний світ дуже швидко змінюється, стає все більш складним, й тому тільки системне мислення допоможе визначити певні можливості й управляти ними: саме такий тип мислення дозволяє встановлювати справжні причини проблем й знаходити способи їх розв'язання. Тут можна провести аналогію з тими розробками, що здійснювались і здійснюються в напрямку дослідження психології конструкторської діяльності (В.О. Моляко, Т.В. Кудрявцев, І.М. Біла, Т.М. Третяк та ін.).

Дж. О'Коннор та І. Макдермотт, в свою чергу, також вдаються до аналізу системного мислення як своєрідного мистецтва, як творчого підходу до розв'язання проблем [14]. Автори в своїй монографії здійснюють аналіз понять системи, виокремлюють так зване «контурне» мислення, розглядають особливості побудови ментальних моделей, звертаючи увагу й на такі особливості творчого мислення, як вихід за межі логіки, роблячи при цьому висновок про непридатність формальної логіки в тому випадку, коли «використовують твердження, які передбачають їх самоздійснення». Для того, щоб вирішувати виникаючі при цьому логічні парадокси потрібен саме системний підхід (своєрідна метапозиція), який надає можливість виходити за межі встановлених систем відрахунку (шаблонів).

На побудову методичного втілення положень творчого системного мислення вказує англійський дизайнер Р. Джанкінс, який також веде мову про мистецтво творчого мислення, реалізацію творчого потенціалу суб'єкта, додаючи свої поради до загальної концепції мозкового штурму [5]. Якщо до цієї роботи додати ще «інтенсивний курс розвитку творчого мислення», розроблений Б. Клеггом та П. Бічем [7], то ми матимемо можливість залучити ці методичні розробки й рекомендації до наших розробок на основі системи КАРУС, що здійснюються протягом останніх сорока років в Інституті психології імені Г.С. Костюка [12, 13, 20 та ін.].

А.В. Брушлінський, продовжуючи фундаментальні роботи свого вчителя С.Л. Рубінштейна [19], звертався до характеристики мислення як відображення безперервних змінних умов життя, як пошуки й відкриття суттєво нового. Він, зокрема, робив чіткий наголос на тому, що діти, засвоюючи вже відомі знання й роблячи це з допомогою дорослих, повинні при цьому формувати своє самостійне мислення, інакше засвоєння знань буде лише формальним, поверховим, механічним, «бездумним», оскільки мисленнєва діяльність це необхідна основа для засвоєння раніше здобутих

знань й для здобування вже зовсім нових знань. Особливу увагу вчений звертає саме на прогностичні функції мислення: людина шукає, прогнозує, відкриває нове, невідоме як конкретного носія певних визначених відношень між умовами й вимогами розв'язуваної задачі, заповнюючи існуючі «прогалини» невідомого в загальній структурі вже відомого [2].

О.К. Тіхоміров, розглядаючи інформаційну й психологічну теорії мислення і одним з перших започаткуючи розгляд системи «Людина – ЕОМ», наголошує, що необхідна співпраця, поєднання дослідницьких зусиль з боку як психологів, так само й з боку кібернетиків: розробок суто психологічних проблем мислення не тільки закриває шлях до співробітництва вказаних фахівців, але й робить таке співробітництво продуктивним, оскільки стає все більш очевидним, що проектування й функціонування систем «Людина – ЕОМ» може бути ефективним тільки при врахуванні специфіки цих підсистем, тобто специфіки людського мислення й функціонування автоматичних систем [21].

У схожому напрямку здійснював свої дослідження відомий психолог В.Н. Пушкін, досліджуючи проблему евристичного мислення взагалі та у його різновидах у так званих «великих системах» (це так само системи, які включають підсистеми людини й машини – «оператор – автомат (машина, ЕОМ)» [18]. Так, здійснюючи зокрема, досліди, пов'язані з розв'язанням шахових завдань і відслідковуючи за певною методикою зорові траєкторії, відслідкування ігрових істуацій, В.Н. Пушкін дійшов висновків, що в цих дослідах людина була поставлена в такі умови, коли вона була позбавлена можливості «блукати по лабіринту», але при цьому у неї формувалась нова стратегія розв'язання, тобто основним моментом розв'язання задач було те, як людина бачить проблему в цілому й її окремі елементи. Тут можна привести аналогії з дослідженнями розумових стратегій, які здійснюються в київській школі творчої конструкторології В.О. Моляко [13, 20].

Для загального спрямування нашого дослідження велике значення мають числені розробки, які здійснював Дж. Брунер, звертаючи увагу в тому числі на особливості наочно-образного мислення дитини, формування у неї відповідної картини образу світу. Так, вчений наголошував на тому, що в процесі репрезентації картини світу відбувається «вражаюче» зміщення акцентів: спочатку дитина пізнає свій світ головним чином завдяки тим звичним діям, за допомогою яких вона «може впоратись» із цим світом. З часом цей світ стає приступним дитині в образах, порівняно вільних від дій: поступово формується вагомий перехід дій та образів у мовленнєві засоби, у мовленнєвий план, що розширює усю систему уявлень дитини і складає основу відповідної інтелектуальної діяльності [1].

Тепер розглянемо більш детально етапи формування та розвитку мислення у дітей дошкільного віку.

С.Л. Рубінштейн зазначав, що мислення як пізнавальна теоретична діяльність пов'язана з дією: дія це первинна форма існування мислення. Дитина пізнає дійсність, впливаючи на неї, розуміє світ, змінюючи його, тобто

дитяче мислення відбувається в дії і в дії ж виявляється. Усі розумові операції (аналіз, синтез і т.д.) виникають спочатку як практичні дії і лише потім стають операціями теоретичного мислення. Початковим моментом мисленнєвого процесу є проблемна ситуація і мислити дитина починає, коли у неї з'являється потреба щось зрозуміти, вирішити будь-яку пізнавальну задачу, тобто мислення зазвичай виникає з проблеми чи питання і розвивається спочатку в процесі спостереження, яке є не чим іншим, як цілеспрямованим «розуміючим» сприйманням [19].

Взагалі, особливості мислення дитини дошкільного віку полягають в істотних вікових змінах цієї найважливішої системної функції, які забезпечують адаптацію дитини до умов життєдіяльності в предметно-ігровому та соціальному середовищі. Мислення дошкільника залишається в значній мірі наочним, що включає елементи розумових абстрактних операцій, що може розглядатися як прогресивне зміна в порівнянні з раннім віком. Так, якщо в ранньому дитинстві провідна форма мислення дитини – наочно-дійова, то у дошкільному віці вже домінує наочно-образна форма, а у віці від п'яти до семи років починають з'являтися елементи словесно-логічного мислення. Згідно з поглядами Ж. Піаже, відбувається поступова концептуалізація розумової діяльності, яка підводить дитину дошкільного віку до операціонального мислення [16].

У вітчизняній психології інтенсивно розроблялася ідея Л.С. Виготського про опосередкований характер пізнавальних процесів дитини [3]. Пізнавальний розвиток у цьому контексті розглядався як засвоєння засобів пізнавальної діяльності, а саме засвоєння дітьми сенсорних еталонів, наочних моделей, понять, узагальнень. Так, наприклад, дослідження, проведені під керівництвом Л.А. Венгер, показали, що оволодіння дошкільниками дією наочного моделювання значно підвищує їх пізнавальні здібності та рівень розвитку довільної уваги, пам'яті та наочно-образного мислення.

Аналізуючи погляди представників різних підходів щодо динаміки мислення в дошкільному віці, відзначимо, що розвиток мислення дитини відбувається в декількох планах, а саме: безпосередньо в наочно-дійовому плані, в образному плані і в плані мовному, які взаємодіють і взаємопроникають один в одного. Головною зміною процесу мислення є саме переклад зовнішньої дії у внутрішній план, що надає можливість дитині «діяти в умі». Завдяки подальшому розвитку систем перцепції, пам'яті, уваги дитина може розв'язувати різні мисленнєві задачі не тільки в ході практичних дій з предметами, але й вже «діяти в умі», тобто з опорою на образи – уявлення про ці предмети.

Найбільш ефективно зв'язок наочно-дійового і наочно-образного мислення здійснюється в процесі дитячого експериментування, яке досліджував М.М. Поддяков [17]. Так, вчений визначив особливий тип мислення дитини, який він позначив саме як дитяче експериментування, яке представляє собою єдність наочно-дійового і наочно-образного мислення, направленою на виявлення прихованих від спостереження властивостей і зв'язків предметів. М. М. Поддяков дійшов висновку, що у процесі експериментування дитина

отримує нову інформацію, де поряд з ясними і виразними знаннями у неї виникають смутні, неясні знання, що веде до перебудови як самих дій, так і уявлень дитини про досліджуваний об'єкт.

Так, експериментування стимулює дошкільника до пошуків нових дій і сприяє гнучкості дитячого мислення. Можливість самостійного експериментування дає дитині можливість пробувати різні способи дії, знімаючи при цьому страх помилитися і скутість дитячого мислення. У даній діяльності чітко представлений момент саморозвитку: перетворення об'єкта розкривають перед дитиною його нові властивості, які, в свою чергу, дозволяють будувати нові, більш складні перетворення. На думку М. М. Поддякова, взаємоперехід ясних і неясних знань дитини і становить основу та суть саморозвитку дитячого мислення, яке передбачає не тільки використання вже готових схем і способів дії, а й побудову нових, звичайно, в межах віку і можливостей дошкільника.

Мислення як основна форма пізнавальної активності дитини розвивається в процесі організованої розумової діяльності (навчання) й дає їй можливість привласнювати досвід інших людей (так зване репродуктивне мислення), самостійно вирішувати суб'єктивно нові завдання (творче мислення) та здійснювати прогнозування, що виражається у формі «інтелектуальної ініціативи», надситуативної активності. Так, приблизно до чотирирічного віку у дошкільника в цілому завершено процес формування основних психічних функцій: зорового сприймання, уваги, короточасної пам'яті, що створює необхідне підґрунтя для становлення та розвитку наочно-образного мислення і появи елементів словесно-логічного мислення, що не скасовує дії попередніх видів мислення (наочно-дійового та наочно-образного мислення), а, навпаки, розширює і якісно змінює інтелектуальну сферу як систему пізнавальних функцій дитини.

У таблиці 1 наведено порівняльні дані (в %) правильно розв'язаних завдань з опорою на вид мислення щодо загального рівня розвитку мислення дітей дошкільного віку.

Таблиця 1.

Вік	Наочно-дійове мислення	Наочно-образне мислення	Словесно-логічне мислення
3-4 роки	55%	18%	–
4-5 років	85%	54%	–
5-6 років	86%	54%	15%
6-7 років	96%	72%	22%

Отже, протягом дошкільного віку мислення якісно змінюється, розвиваються різні види мислення дітей. Наочно-дійове мислення розвивається в процесі предметних дій, вирішення практичних завдань, пізніше формується наочно-образне мислення, яке стає основним видом дошкільного періоду дитинства. Тенденції його розвитку визначають наступним чином:

- Відбувається перехід від практичних дій до розумових, згорнутих, внутрішніх процесів. Але практична дія залишається в резерві і проявляється при розв'язанні більш складних завдань.

- Мислення дітей розвивається від наочно-дійового до наочно-образного і потім – до словесно-логічного (дискурсивного). Елементи словесно-логічного мислення проявляються у дошкільників у вигляді запитань, цілеспрямованих розумових зусиль.

- Мислення як основна форма пізнавальної активності дитини розвивається в процесі організованої мисленнєвої діяльності. При цьому можна говорити про різні рівні пізнавальної активності дітей дошкільного віку, а саме: а) про рівень активності уваги, яка викликається новизною стимулу і розгортається потім в систему орієнтовно-дослідницької діяльності; б) про дослідницьку пізнавальну діяльність, що викликається в проблемній ситуації в умовах навчання, спілкування, ігрової діяльності дитини.

Важливого значення у розвитку мислення дитини дошкільного віку набуває знаково-символічна діяльність. Так, у процесі різних видів дитячої діяльності відбувається розвиток знакової функції свідомості, і наприкінці дошкільного віку у дітей починають з'являтися елементи логічного мислення, які характеризуються тим, що мовна дія здійснюється з опорою на поняття, при цьому дитина може продумати вже план дії «в умі», а потім виконати відповідну дію. При цьому велику роль відіграє мовна діяльність самої дитини і мова дорослого, яка направляє розумову діяльність дитини і допомагає формувати узагальнення, засвоювати поняття.

У Таблиці 2 представлені етапи становлення знаково-символічної діяльності, які дозволяють дитині моделювати і перетворювати у внутрішній план свідомості об'єктивний світ через заміщення, кодування, моделювання, схематизацію і узагальнення.

Таблиця 2

Етапи становлення знаково-символічної діяльності		
1. Заміщення	2. Моделювання	3. Мисленнєве експериментування
<ul style="list-style-type: none"> - гра, - мова, - малювання, - конструювання 	<p>МОДЕЛЮВАННЯ ДОЗВОЛЯЄ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - представити об'єкт, - інтерпретувати його, - описати, - дослідити з метою отримання нової інформації 	<p>ФУНКЦІЇ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Випереджаюче відображення дійсності, - Прогнозування, - Творчість

Підсумовуючи, зазначимо, що мислення дітей дошкільного віку полягають в суттєвих вікових змінах цієї найважливішої провідної функції, яка забезпечує формування здатності розв'язувати посильні задачі, адаптуватись до загальних умов життєдіяльності в предметно-ігрових, соціально-комунікативних та побудових сферах. Мислення дошкільника залишається

ще в значній мірі наочним, але може включати елементи розумових абстрактних операцій, що розглядається як прогресивна зміна в порівнянні з раннім віком.

Висновки і подальші перспективи дослідження.

1. Дослідження мислення, взагалі розумового розвитку дітей дошкільного віку базується на основних теоретико-методологічних та прикладних дослідженнях. Це в першу чергу розробки Г. С. Костюка про розвиток мислення, психологію розуміння та ін., дослідження С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтьєва, Ж. Піаже, А. В. Брушлінського, О. К. Тіхомірова, М. М. Поддякова та цілої низки зарубіжних і вітчизняних вчених. Їх концепції пов'язані з визначенням мислення, розгляду його структури, особливостей формування розумових дій у дітей, особливостей розуміння нової інформації, вікові феномени мислення. Останнім часом увага приділяється таким дослідженням як системне мислення, творче мислення, мистецтво мислення (Д. Медоуз, Р. Джанкінс, Б. Клег, Дж. О'Коннор та И. Макдермотт). Продуктивним можна вважати напрямок досліджень, який склався на базі розробок конструкторського мислення, розширення його структурно-функціональних характеристик до рівня окремого наукового напрямку – конструкторології (В. О. Моляко, Є. О. Мілерян, Т. В. Кудрявцев, Т. М. Третьак, І. М. Біла та ін.).

2. Особливості мислення дітей дошкільного віку полягають в суттєвих вікових змінах цієї провідної функції, яка забезпечує формування здатності розв'язувати посильні задачі, адаптуватись до загальних умов життєдіяльності в предметно-ігрових, соціально-комунікативних та побудових сферах. Наочно-дійове мислення в ранньому дитинстві поступово набирає форм наочно-образного мислення; і в старшому дошкільному віці починають з'являтися елементи словесно-логічного мислення. Так, згідно з поглядами Ж. Піаже, відбувається поступова концептуалізація розумової діяльності, яка підводить дитину дошкільного віку до операціонального мислення.

3. В цілому можна орієнтуватись на положення, які засвідчують, що процес розвитку мислення пов'язаний з переходом від практичних наочно-дійових форм до наочно-образних та дискурсивних (словесно-логічних) вже на рівні старшого дошкільного віку. Мислення як основна форма пізнавальної активності дитини розвивається в процесі організованої розумової діяльності (навчання), в спеціально організованих навчально-ігрових формах, які сприяють стимуляції уваги, дослідницької пізнавальної активності дітей, проявам їх творчого пошуку, творчих розв'язань та творчого сприймання в цілому.

Перспективою подальших досліджень є проведення емпіричного дослідження особливостей проявів творчого мислення старших дошкільників в умовах нових інформаційних ситуацій та розробка методичних рекомендацій щодо засобів стимулювання творчої активності дітей, їх готовності до розв'язання творчих задач.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Брунер Дж.* О действенном и наглядно-образном представлении мира ребенком // Хрестоматия по психологии мышления / под ред.

- Ю. Б. Гиппенрейтер, В. А. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова. М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 235-244.
2. *Брушлинский А.В.* Психология мышления и проблемное обучение. М.: Знание, 1983. С. 6-78.
3. *Выготский Л.С.* Мышление и речь // Хрестоматия по психологии мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. А. Спиридонова, М. В. Фаликман, В. В. Петухова. М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 490-514.
4. *Гиренок Ф.И.* Клиповое сознание. М.: Проспект, 2018. 256 с.
5. *Джадкинс Р.* Искусство креативного мышления / Род Джадкинс; пер. с англ. М.: Азбука Бизнес, 2018. 288 с.
6. *Зеньковский В.В.* Мышление у детей // Психология детства. М.: Академия, 1996. С. 239-264.
7. *Клег Б.* Интенсивный курс по развитию творческого мышления: Пер. с англ. / Б. Клег, П. Бич. М.: ООО «Издательство Астрель», 2004. 392 с.
8. *Костюк Г.С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: «Радянська школа», 1989. 608 с.
9. *Костюк Г.С.* Проблеми психології мислення // Наукові записки «Радянська психологічна наука за 40років» / за ред. Г.С.Костюка. К.: «Радянська школа», 1958. С. 137-225.
10. *Костюк Г.С.* Про психологію розуміння // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: «Радянська школа», 1989. С. 251-300.
11. *Медоуз Д.Х.* Азбука системного мышления / пер. с англ. под ред. Н.П. Тарасовой. М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2011. 343 с.
12. *Моляко В.А.* Психологическая система тренинга конструктивного мышления // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 136-141.
13. *Моляко В.А.* Творческая конструктология (пролегомены). К.: Освіта України, 2007. 388 с.
14. *О'Коннор Дж.* Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем / Джозеф О'Коннор и Иан Макдермотт. М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. 256 с.
15. Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах / под ред. Е.В. Шороховой. М.: Наука, 1966. 300 с.
16. *Пиаже Ж.* Интуитивное (наглядное) мышление // Хрестоматия по психологии мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.А. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова. М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 244-250.
17. *Поддъяков Н.Н.* Мышление дошкольника // Хрестоматия по психологии мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.А. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова. М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 250-257.
18. *Пушкин В.Н.* Некоторые проблемы современной психологии мышления. М.: «Знание», 1971. 48 с.
19. *Рубинштейн С.Л.* Развитие мышления ребенка // Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. С. 343-380.
20. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. К.: Освіта України, 2008. 702 с.
21. *Тихомиров О.К.* Информационная и психологическая теории мышления // Хрестоматия по психологии мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.А. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова. М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 149-152.
22. Эволюция. Мышление. Сознание. (Когнитивный подход). М.: Канон +, 2004. 352 с.
23. *Юлов В.Ф.* Мышление в контексте сознания. М.: Академический Проект, 2005. 496 с.

REFERENCETRANSLITERATED

1. *Bruner Dzh.* О dejstvennom i naglyadno-obraznom predstavlenii mira rebenkom // Khrestomatiya po psikhologii myshleniya / pod red. Yu.B. Gippenrejter, V.A. Spiridonova, M.V. Falikman, V.V. Petukhova. M.: AST: Astrel', 2008. S. 235-244.

2. Brushlins`kij A.V. Psikhologiya my`shleniya i problemnoe obuchenie. M.: Znanie, 1983. S. 6-78.
3. Vy`gotskij L.S. My`shlenie i rech` // Khrestomatiya po psikhologii my`shleniya / pod red. Yu.B. Gippenrejter, V.A. Spiridonova, M.V. Falikman, V.V. Petukhova. M.: AST: Astrel`, 2008. S. 490-514.
4. Girenok F.I. Klipovoe soznanie. M.: Prospekt, 2018. 256 s.
5. Dzhadkins R. Iskustvo kreativnogo my`shleniya / Rod Dzhadkins; per. s angl. M.: Azbuka Biznes, 2018. 288 s.
6. Zen`kovskij V.V. My`shleniu detej // Psikhologiya detstva. M.: Akademiya, 1996. S. 239-264.
7. Kleg B. Intensivny`j kurs po razvitiyu tvorcheskogo my`shleniya: Per. s angl. / B. Kleg, P. Bich. M.: OOO «Izdatel`stvo Astrel'», 2004. 392 s.
8. Kostyuk G.S. Navchal`no-vy`xovny`j proces i psy`xichny`j rozvy`tok osoby`stosti. K.: «Radyans`kashkola», 1989. 608 s.
9. Kostyuk G.S. Problemy` psy`xologiyi my`slennya // Naukovi zapy`sky` «Radyans`ka psy`xologichna nauka za 40 rokiv» / za red. G.S. Kostyuka. K.: «Radyans`ka shkola», 1958. S. 137-225.
10. Kostyuk G.S. Pro psikhologiyu rozuminnya // Navchal`no-vy`xovny`j proces i psy`xichny`j rozvy`tok osoby`stosti. K.: «Radyans`ka shkola», 1989. S. 251-300.
11. Medouz D.Kh. Azbuka sistemnogo my`shleniya / per. s angl. pod red. N.P. Tarasovoj. M.: BINOM. Laboratoriya znaniy, 2011. 343 s.
12. Molyako V.A. Psikhologicheskaya sistema treninga konstruktivnogo my`shleniya // Voprosy` psikhologii. 2000. # 5. S. 136-141.
13. Molyako V.A. Tvorcheskaya konstruktologiya (prolegomeny`). K.: Osvita Ukrainy`, 2007. 388 s.
14. O`Konnor Dzh. Iskustvo sistemnogo my`shleniya: Neobkhodimy`e znaniya o sistemakh i tvorcheskom podkhode k resheniyu problem / Dzhozef O`Konnor i Ian Makdermott. M.: Al`pina Biznes Buks, 2006. 256 s.
15. Osnovny`e napravleniya issledovaniy psikhologii my`shleniya v kapitalisticheskikh stranakh / pod red. E.V. Shorokhovoj. M.: Nauka, 1966. 300 s.
16. Piazhe Zh. Intuitivnoe (naglyadnoe) my`shlenie // Khrestomatiya po psikhologii my`shleniya / pod red. Yu.B. Gippenrejter, V.A. Spiridonova, M.V. Falikman, V.V. Petukhova. M.: AST: Astrel`, 2008. S. 244-250.
17. Podd`yakov N. N. My`shlenie doskol`nika // Khrestomatiya po psikhologii my`shleniya / pod red. Yu.B. Gippenrejter, V.A. Spiridonova, M. V. Falikman, V. V. Petukhova. M.: AST: Astrel`, 2008. S. 250-257.
18. Pushkin V.N. Nekotory`e problemy` sovremennoj psikhologii my`shleniya. M.: «Znanie», 1971. 48 s.
19. Rubinshteyn S.L. Razvitie myishleniya rebenka // Osnovyi obschey psihologii. SPb.: Piter, 2000. S. 343-380.
20. Stratehii tvorchoi diialnosti: shkola V. O. Moliako / za zah. red. V. O. Moliako. K. : Osvita Ukrainy, 2008. 702 s.
21. Tikhomirov O.K. Informacionnaya i psikhologicheskaya teorii my`shleniya // Khrestomatiya po psikhologii my`shleniya / pod red. Yu.B. Gippenrejter, V.A. Spiridonova, M.V. Falikman, V.V. Petukhova. M.: AST: Astrel`, 2008. S. 149-152.
22. E`volyuciya. My`shlenie. Soznanie. (Kognitivny`j podkhod). M.: Kanon +, 2004. 352 s.
23. Yulov V.F. My`shlenie v kontekste soznaniya. M.: Akademicheskij Proekt, 2005. 496 s.

Vaganova N. A. Psychological studies analysis of preschool children thinking development. The article analyzes modern researches on the problems of systemic, creative, intuitive, visual, constructive thinking in domestic and foreign psychology and analyzes psychological studies of the thinking development in preschool children. Peculiarities of preschool children thinking are significant age-related changes in this leading function, which provides the formation of the ability to solve feasible problems, to adapt to the general conditions of life in the subject-game, social-communicative and constructional spheres. It has

been established that thinking development process in children is associated with the transition from practical visual-effective forms to visual-figurative and discursive (verbal-logical) forms of thinking. The role of children's experimentation has also been revealed, which contributes to the stimulation of preschool children cognitive activity research, flexibility of thinking, manifestations of creative search, creative solutions and creative perception in general.

Key words: thinking, systemic, creative, intuitive, constructive thinking, development of thinking in children, visual-effective and visual-figurative thinking, logical thinking, child experimentation, preschool age.

Отримано 15.02.2020

УДК 159.954 – 043.86:[929:001]

Виноградова Вікторія Євгенівна

РОДИННІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ НА ПРИКЛАДІ ВИДАТНИХ НАУКОВЦІВ (В. І. Вернадського, І. І. Мечникова, К. Д. Ушинського)

Виноградова В. Є. Родинні умови формування творчих здібностей особистості на прикладі видатних науковців (В. І. Вернадського, І. І. Мечникова, К. Д. Ушинського). У статті розглянуто вплив родинних чинників на формування творчих здібностей особистості. Проаналізовані психолого-педагогічні умови розвитку дітей у родинах, які сприяли формуванню творчих особистостей майбутніх науковців. З'ясовано, що всі майбутні науковці мали повну задоволеність власних потреб у родині. Одним з важливих факторів є отримання дітьми від батьків підтримки у багатьох ситуаціях, а особливо у складних станах та обставинах вибору. Виявлено, що батьки змогли розвинути особистість майбутніх науковців відповідно до принципів ідей розвивального середовища. Це виявлялось у ставленні до дітей, віри в їх творчі сили, прагнення зберегти та розвинути їх творчі здібності. Визначено, що родина була сприятливим середовищем для виховання творчих потенцій майбутніх науковців, формування у них початкового інтересу до творчості, а потім і стійкої творчої спрямованості.

Ключові слова: В.І. Вернадський, І.І. Мечников, К.Д. Ушинський, особистість, творчі здібності, формування особистості, обдарованість, родина.

Виноградова В. Е. Семейные условия формирования творческих способностей личности на примере выдающихся ученых (В. И. Вернадского, И. И. Мечникова, К. Д. Ушинского). В статье рассмотрено влияние семейных факторов на формирование творческих способностей личности. Проведен анализ психолого-педагогических условий развития детей в семьях, которые способствовали формированию творческих личностей будущих ученых. Выяснено, что все будущие ученые имели полную удовлетворенность собственных потребностей в семье. Одним из важных факторов является получение детьми от родителей поддержки во многих ситуациях, особенно в сложных состояниях и обстоятельствах выбора. Виявлено, что родители смогли развить личность будущих ученых в соответствии с принципами идей развивающей среды. Это проявлялось в отношении к детям, вера в их творческие силы, стремление сохранить и развить их творческие способности. Определено, что семья была благоприятной средой для воспитания творческих потенций будущих ученых, формирование у них первоначального интереса к творчеству, а затем и устойчивой творческой направленности.

Ключевые слова: В.И. Вернадский, И. И. Мечников, К.Д. Ушинский, личность, творческие способности, формирование личности, одаренность, семья.

Вступ. Формування та розвиток дитини відбувається в сім'ї. Саме родина є першою інституцією, яка закладає основи поглядів особистості, спрямовує її на розвиток здібностей й талантів. Тобто, в сім'ї закладається підґрунтя фізичного, інтелектуального й морального розвитку особистості, формується світогляд, розвиток обдарованості дитини.

У багатьох сучасних дослідженнях дитячої обдарованості науковці приділяють увагу першим рокам життя дитини та вплив на неї найближчого оточення. Безумовно, вчені знаходяться в пошуку «ідеальних» умов виховання дітей задля розвитку їх задатків. Отже, постає питання про дослідження родинних умов науковців, які змогли розвинутися у власних родинах та зробити вагомий внесок у світову наукову думку.

Слід зазначити, що сьогодні, коли діти зростають у світі гаджетів, вичленити вплив батьків стає складніше. Тому, на нашу думку, слід звернутися до часів, коли діти довгий період дитинства знаходились в сім'ї та мали вплив від природи та родини. Оберемо постаті видатних особистостей XIX століття, а саме: відомого педагога К. Д. Ушинського, видатного науковця, нобелівського лауреата І. І. Мечникова та видатного науковця-геолога, який створив теорію про ноосферу В. І. Вернадського. Аналіз виховної системи, психологічної атмосфери та взаємостосунків у сім'ї допоможе нам обґрунтувати чинники, які сприяли розвитку творчих здібностей науковців у дитячому віці.

Вихідні передумови. Сьогодні науковці приділяють увагу питанням розвитку талановитих особистостей, досліджують їх життєвий шлях та фактори, що вплинули на розвиток їх здібностей. Цій проблемі присвятили роботи вітчизняні науковці, серед яких: О. Моляко досліджував становлення особистості М. Врубеля; О. Кульчицька визначала якості математиків Е. Галуа, Я. Бойя, М. Лобачевського та ін.; Л. Міщиха простежила риси характеру М. Амосова, О. Гончара, Є. Патона, Н. Ужвій; К. Марчук й Л. Котлова вивчають роль сім'ї у формуванні творчої обдарованості І. Франка.

Якщо проаналізувати наукові роботи останніх років, присвячені В. І. Вернадському, І. І. Мечникову та К. Д. Ушинському, то більшість робіт мають реалізацію у історичних, філософських або педагогічних сферах. Дослідженням впливу родини на формування особистості В.І. Вернадського присвячені роботи істориків Т. Бевз, Л. Гумілевського, К. Ситника, В. Шмиговської та ін. Аналізом життєвого шляху та професійної діяльності І. Мечникова займаються науковці: А. Гайсинович, В. Догель, С. Залкінд, В. Могилевский, В. Хижняков та інші. Також останнім часом досліджують біографічні, наукові та психіатричні аспекти життєдіяльності І. Мечникова такі автори, як: П. Петрюк, І. Кучма, В. Резник. А науковій діяльності І. Мечникова за кордоном присвячували роботи Р. Галушка, І. Кучма, Л. Глазунова та ін. Сучасні науковці досліджують спадщину К. Д. Ушинського здебільшого у напрямку аналізу його творів та внеску в педагогічну науку.

Цьому питанню присвячені роботи таких науковців, як: І. Бакаленко, М. Ваховський, І. Волошанська, Н. Калита Ю. Корнейко, В. Пікінер та ін.

Однак, необхідно відмітити, що психологічний напрямок досліджень психології формування та розвитку цих талановитих науковців залишився поза увагою.

Формулювання цілей. Основною метою цієї наукової роботи є теоретичне дослідження впливу родинних чинників на формування творчих здібностей особистості. **Завдання** дослідження: 1) полягає в аналізі наукової літератури з даної проблематики; 2) у розкритті сімейних особливостей розвитку творчих здібностей особистостей В. І. Вернадського, І. І. Мечникова, К. Д. Ушинського.

Виклад основного матеріалу дослідження. Через об'єктивні культурно-історичні умови сім'я XIX століття була провідним інститутом виховання дітей. Якщо порівняти економічний та соціальний стан сім'ї у XIX столітті, то він залежав від того до яких верств суспільства належала родина. Слід зазначити, що К. Ушинський, І. Мечников, та В. Вернадський народились та вирости у аристократичних родинах. Система виховання дітей у всіх сім'ях була доволі різною. Усі родини були багатодітними та мали дещо відмінні погляди на розвиток особистості. Однак, умови зростання майбутніх науковців виявилися сприятливими для формування їх наукового таланту. Слід відмітити, що на той час велика увага навчання особистості та спрямування її на досягнення високих професійних результатів приділялась лише дітям чоловічої статі, дівчат готували до заміжжя та виконання інших соціальних функцій. Проаналізуємо та узагальнимо основні фактори, які з нашої точки зору, мали вагу в розвитку особистостей майбутніх науковців, їх здібностей, творчих проявів, а також формуванні їх поглядів.

Нами було проведено теоретико-історичне дослідження життя відомих науковців: К. Ушинського, І. Мечникова та В. Вернадського. Виявлено закономірності, визначено спільні фактори, які впливали на формування творчих здібностей видатних діячів науки.

Отже, проаналізуємо родини батьків видатних діячів науки. А також розглянемо систему виховання та розвиток дітей в сім'ї за наступною схемою (Виноградова, 2020).

1. Кількість дітей в сім'ї та черговість народження майбутнього науковця.
2. Гармонійні / дисгармонійні стосунки між батьками.
3. Рівень освіти та сфера діяльності батьків.
4. Виховний вплив батьків:
 - Хто саме займався вихованням дітей в родині;
 - Психологічний клімат в сім'ї;
 - Стиль виховання (авторитетний, авторитарний, ліберальний, індиферентний) та батьківське ставлення до дітей;
 - Вплив попереднього покоління на виховання дітей;
 - Наявність творчої атмосфери в сім'ї та креативний приклад батьків;
 - Наявність або відсутність вимог до дітей;

- Наявність або відсутність заборон та покарань у вихованні;
- Ступінь емоційної близькості дітей з батьками;
- Можливість отримання від батьків емоційної підтримки та ступінь емоційного самовираження дитини;
- Ступінь самостійності дитини в сім'ї;
- Позитивне або негативне ставлення батьків до дослідницької діяльності дітей;
- Задоволеність або незадоволеність потреб дитини у сім'ї.

За цією схемою проаналізуємо ситуацію в родинях Вернадських, Ушинських та Мечникових.

У таблиці 1 наведені узагальнені дані щодо виховання у родинях батьків К. Ушинського, І. Мечникова та В. Вернадського (Вернадский, 1988; Калениченко, 1974; Мечникова, 1922; Полосин, 1946; Ситник & Бевз, 2017; Ушинский, 1949).

Таблиця 1.

Родини	Ушинських	Мечникових	Вернадських
Кількість дітей в сім'ї та черговість народження майбутнього науковця.	Четверо дітей: два старших сини, дві доньки; Костянтин перша дитина у родині	П'ятеро дітей: старша донька, чотири сини, Ілля найменша дитина у родині	Четверо дітей: два старших сини, дві доньки близнючки, Володимир друга дитина у родині
Стосунки між батьками	Гармонійні	Гармонійні	Гармонійні
Рівень освіти батьків	Батько закінчив Московський університетський шляхетний пансіонат, найкращий у ті часи навчальний закладі Росії	Батько мав гарну військову освіту; мати отримала гарну домашню освіту	Батько закінчив університет Святого Володимира, доктор історичних наук, політичної економії та статистики, професор політичної економії та статистики. Мати навчалась у київському приватному пансіоні ім. генерала Левашова
Сфера діяльності батьків	Батько був військовим, працював викладачем кадетського корпусу; займав посаду службовця; повітовий суддя	Батько був гвардійським офіцером, служив у Петербурзі в чині гвардійського офіцера Імператорської армії	Батько професор політичної економії та статистики в університеті Святого Володимира, викладав фінансове право, політич-

			ну економію. Мати працювала класною дамою в Інституті шляхетних дівчат, згодом співала у відомому хорі композитора М. Балакірева
Виховний вплив батьків	Мати займалась вихованням дітей в родині	Мати займалась вихованням дітей в родині	Батько займався вихованням дітей в родині
Стиль виховання	Демократичний: свобода та самостійність надана дитині	Ліберальний: відсутність покарань, досить лояльне ставлення батьків до дитячих витівок	Авторитетний: включав підтримку та контроль. Родина створила умови, що випереджають розвиток Володимира, а також сприяли його ранньому інтелектуальному розвитку
Наявність або відсутність вимог до дітей	Вимоги до дітей були, однак відсутність строгих стягнень та покарань	Низька вимогливість; домінувала атмосфера свободи, довіри, розвитку	Висока вимогливість; домінувала атмосфера розвитку та навчання
Ступінь емоційної близькості дітей з батьками	Висока емоційна близькість з матір'ю	Висока емоційна близькість з матір'ю	Висока емоційна близькість з батьком
Ступінь самостійності дитини в сім'ї	Висока, особливо після 11 років Костянтина	Низька, навіть у юнацькому віці Іллі	Висока самостійність Володимира
Любов до читання	хороша родинна бібліотека; Костянтин захоплювався читанням	Ілля читав багато книг з природознавства	Володимир рано навчився читати, захоплювався різноманітною літературою: географію, природою, історією
Домашнє навчання	Навчанням дітей займалась мати. Діти отримали змістовну дома-	Для початкової освіти дітям запрошували гувернерів та вчите-	Навчанням Володимира займався старший брат, батько та дядько Єв-

	шню освіту, що дозволило Костянтину вступити одразу до 3 класу гімназії	лів. Мама також займалася початковою освітою Іллі, підтримувала інтерес свого сина до для пізнання навколишнього світу, а також сприяла тому, щоб її молодший син обрав кар'єру науковця	граф Максимович. Вони сформували у Володимира жагу до природничих наук. Батько сформував у Володимира інтерес до науки. Володимир наслідував творчу особистість батька, його прогресивні погляди, вони мали спільність інтелектуальних інтересів.
Виховання любові до української мови і культури	Мати прищепила синові любов до української мови і культури	-	У роки проживання у Харкові у Володимира сформувалось тяжіння до української культури
Ставлення батьків до дослідницької діяльності дітей	Позитивне	Позитивне	Позитивне
Задоволеність або незадоволеність потреб дитини у сім'ї	Повна задоволеність потреб	Повна задоволеність потреб	Повна задоволеність потреб

Результати аналізу виявили сприятливий вплив сімейного середовища, родинного оточення та освітньої системи на розвиток особистостей майбутніх науковців та їх професійне становлення.

Отже, можемо підсумувати, що вихованням дітей займались батьки особисто у кожній родині, й не перекладали цю функцію на гувернерів, як це було традиційно заведено у ті часи. Частково на це вплинуло їх матеріальне становище. Однак, слід відмітити, розуміння батьками важливості особистого впливу на формування цінностей їх дітей. Якщо у сім'ї Ушинських Костянтина не готували до наукової діяльності, то у родинях Мечникових та Вернадських це відбувалось з раннього дитинства. Слід відмітити повну задоволеність потреб дітей у кожній родині. Також важливим фактором є отримання дітьми від батьків підтримки у багатьох ситуаціях, а особливо у складних станах та обставинах вибору. Костянтин та Ілля отримували психологічну підтримку від матерів, а Володимир від батька. Цікавим є

наступність народження видатних науковців у сім'ях. У даному випадку ми не маємо збігів: Костянтин був першою дитиною, Ілля – п'ятою, а Володимир – другою. Тобто, немає закономірності на якій наголошують деякі дослідження науковців, зокрема на таланті першої дитини в родині. Крім того, Ілля мав «комплекс другого», що вплинуло на його прискорений розвиток. Слід відмітити, що військова професія батьків Ушинського та Мечникова не стала предметом наслідування, а можливо, навпаки, виключила цей вибір. У Володимира обрання наукової діяльності був обумовлений прикладом батька. Усі досліджувані родини були інтелектуальними та високоосвіченими, що сприяло розвитку та освіті дітей. Однак, необхідно відмітити про різні підходи у вихованні та рівні вимогливості до дітей. Ми можемо спостерігати авторитетний, демократичний та ліберальний стилі виховання, що наразі не стало основним фактором при формуванні особистостей майбутніх науковців. Однак, в усіх родинх була атмосфера довіри, любові, свободи, заохочення до навчання та розвитку. Також важливим фактором стало приділення уваги розвитку та навчанню дітей в родині, привчання їх змалку до читання, вивчення іноземних мов, роздумів, розвитку логічного та критичного мислення. Що наразі є ключовим у формуванні особистостей майбутніх діячів науки. Також цікавим фактором є прищеплення любові до української культури у сім'ях Ушинських та Вернадських, що в подальшому позначилось на їх світогляді та життєдіяльності.

Однак, слід відмітити, що аналіз життєдіяльності І. Мечникова висвітлює той факт, що не середовище вплинуло на розвиток його творчого мислення, а наявний у І. Мечникова творчий потенціал визначив його успіхи в науковій роботі.

Слід зазначити, що життєві цінності В. Вернадського формувались під впливом поглядів інтелігенції, яка закликала до перетворення суспільства. У цей період у світі зростав авторитет науки, відбувались відкриття та їх технічні втілення. Володимир Іванович вірив у призначення науки як головного чинника удосконалення суспільства. Розуміючи, що в Росії розвиток науки можливий лише за підтримки держави.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, аналіз виховної систем родин, які виростили видатних науковців, дозволив зробити висновки про певні особливості зростання творчої особистості в сім'ї. Узагальнення впливу родини на розвиток творчих здібностей К. Д. Ушинського, І. І. Мечникова, В. І. Вернадського підтверджує, що цей процес є своєрідним та багатоваріантним. Методи виховання та умови розвитку залежать від індивідуальних характеристик дитини, її задатків, потенцій, а також культурного потенціалу сім'ї.

Спільними характерними ознаками виховання майбутніх науковців відбувалось за наступними принципами: повага до дітей, віра в їх можливості, прийняття індивідуальності дитини. А формування творчої особистості науковців відбувалось в атмосфері свободи, релігійності, духовно-моральних принципів, демократії, довіри. Також сімейна атмосфера доз-

волила сформуватися властивостям та якостям особистості, які необхідні для творчої діяльності.

Виявлено, що для розвитку творчих здібностей особистості необхідні наступні умови: створення емоційної підтримки в сім'ї; можливість дитині вільно проявити власні схильності; доброзичлива родинна атмосфера, в якій проявляється творча активність дитини.

В подальшому **перспективою наших досліджень** може стати опрацювання професійного шляху видатних науковців та виявлення спектру їх творчих здібностей. Це сприятиме створенню моделі професійного розвитку фахівця протягом його життєвого шляху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Вернадский В.И.* Письма Н.Е. Вернадской (1886 - 1889). М.: Наука, 1988.
2. *Виноградова В.Є.* Генеза творчих здібностей видатних науковців (В. І. Вернадського, І. І. Мечникова, К. Д. Ушинського): монографія. – Київ: Видавництво Ліра-К, 2020. 238 с.
3. *Гнатюк М.* 100 великих українців / Гнатюк М., Громовенко Л., Семака Л. и др. М. : Вече; К.: Орфей, 2001. 584 с.
4. *Калениченко Н.* Проблема родинного виховання в педагогічній спадщині К. Д. Ушинського / Н. Калениченко / Педагогічні ідеї К. Ушинського. К.: Радянська школа, 1974. С. 143 – 155.
5. *Мечникова О.Н.* Жизнь Ильи Ильича Мечникова / Мечникова О.Н. М., Л.: Государственное изд-во, 1926. 232 с.
6. Мочалов И.И. Владимир Иванович Вернадский. М.: Наука, 1982.
7. *Песковский М.Л.* Константин Ушинский. Его жизнь и педагогическая деятельность: биографический очерк М. Л. Песковского: с портретом Ушинского, гравированным в Лейпциге Геданом. - Санкт-Петербург: тип. Ю. Н. Эрлих, 1893. http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=175529
8. *Полосин И.И.* Константин Дмитриевич Ушинский. Его детство, отрочество и юность. Памяти К.Д. Ушинского: Сб., 1946. С. 39 – 54.
9. *Ситник К., Бевз Т.* Володимир Вернадський: Людина. Громадянин. Учений. – К., Наукова думка, 2017. 368 с.
10. *Ушинський К.Д.* Твори в шести томах: Т.2. К.: Радянська школа, 1949. С. 179-472.

REFERENCES transliterated

1. *Vernadskij, V.I.* (1988). *Pis'ma N.E. Vernadskoj* (1886 - 1889) [*Letters N.E. Vernadsky (1886 - 1889)*]. Moscow: Nauka [in Russian].
2. *Vynohradova, V.Ye.* (2020). *Henezha tvorchykh zdibnostei vydatnykh naukovtsiv* (V. I. Vernadskoho, I. I. Mechnykova, K. D. Ushynskoho): monohrafiia. [*Genesis of creative abilities of outstanding scientists (V.I. Vernadsky, I.I. Mechnikov, K.D. Ushinsky)*]. Kyiv: Vydavnytstvo Lira-K [in Ukrainian].
3. *Gnatyuk, M.* (2001). *100 velikikh ukrainczev* [*100 Great Ukrainians*]. Gnatyuk M., Gromovenko L., Semaka L. i dr. M. : Vechе; K.: Orfej [in Russian].
4. *Kalenychenko, N.* (1974). Problema rodynnoho vykhovannia v pedahohichnii spadshchyni K.D. Ushynskoho / N. Kalenychenko / *Pedahohichni idei K. Ushynskoho* [*The problem of family upbringing in the pedagogical heritage of KD Ushinsky. N. Kalenichenko. Pedagogical ideas of K. Ushinsky*]. K.: Radianska shkola. P. 143 – 155 [in Ukrainian].
5. *Mechnikova, O.N.* (1926). *Zhizn' Il'i Il'icha Mechnikova* [*The life of Ilya Ilyich Mechnikov*]. M., L.: Gosudarstvennoe izd-vo [in Russian].
6. *Mochalov, I.I.* (1982). *Vladimir Ivanovich Vernadskij* [*Vladimir Ivanovich Vernadsky*]. Moscow: Nauka [in Russian].
7. *Peskovskij, M.L.* (1893). *Konstantin Ushinskij. Ego zhizn' i pedagogicheskaya deyatel'nost': biograficheskij ocherk M. L. Peskovskogo: s portretom Ushinskogo,*

- gravirovanny`m v Lejpczige Gedanom [Konstantin Ushinsky. His life and teaching: a biographical sketch of M. L. Peskovsky: with a portrait of Ushinsky, engraved in Leipzig by Gedan]. Sankt-Peterburg: tip. Yu. N. E`rlikh. http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=175529 [in Russian].*
8. Polosin, I.I. (1946). Konstantin Dmitrievich Ushinskij. Ego detstvo, otrochestvo i yunost`. *Pamyati K.D. Ushinskogo: Sb.* [Konstantin Dmitrievich Ushinsky. His childhood, adolescence and youth. *In memory of K.D. Ushinsky*]. P. 39-54 [in Russian].
 9. Sitnik K., Beviz T. (2017). *Volodimir Vernads`kij: Lyudina. Gromadyanin. Uchenij [Vladimir Vernadsky: Man. Citizen. Scientist].* Kyiv: Naukova dumka
- Ushynskiy, K.D. (1949). *Tvory v shesty tomakh [Works in six volumes]: T.2. K.: Radianska shkola.* P. 179 – 472 [in Ukrainian].

Vynohradova V. Family conditions for formation of a personality's creative abilities on the example of outstanding scientists (V.I. Vernadsky, I.I. Mechnykov, K.D. Ushynsky).

The article deals with the influence of family factors on the formation of a personality's creative abilities. The issue of the need for a creative personality development in modern conditions has been highlighted. The research focus is on the analysis of family factors affecting a creative personality formation. The factors of interaction, psychological climate and the emotional connection of future scientists with parents, relatives and their family circles have been considered. The aspects that have become effective in creation of the developing environment for V.I. Vernadsky, I.I. Mechnykov and K.D. Ushynsky have been found out. The psychological and pedagogical conditions of upbringing in families which contributed to the formation of future scientists' creative personalities have been analyzed. It has been found out that future scientists were brought up by parents in each family – which was an unconventional approach in the XIX century. This was partly affected by their financial situation. It was also found out that the parents understood the importance of personal influence on the formation of their children's values. It has emerged that all future scientists' needs were completely satisfied in families. One of the important factors was parents' support for their children in many situations, especially in difficult conditions and circumstances of choice. K. Ushynsky and I. Mechnykov received psychological support from their mothers, and V. Vernadsky – from his father. It has been revealed that the parents managed to develop the future scientists' personalities in accordance with the principles of the ideas of a developing environment. This was manifested in the attitude to the children, belief in their creative strengths, the desire to preserve and develop their creative abilities. It has been determined that the family was a favorable environment for educating the future scientists' creative potential, the formation of their initial interest in creativity and then their steady creative orientation. The article deals with the main factors that influenced the development of future scientists' creative abilities. It is remarkable that in the Ushynsky family the children were not prepared for scientific activity but in the Mechnykov and Vernadsky families this was done from early childhood.

Key words: V.I. Vernadsky, I.I. Mechnykov, K.D. Ushynsky, personality, creative abilities, personality formation, giftedness, family.

Отримано 12.02.2020

СОМАТИЧНЕ ПІДГРУНТЯ У ЗАРОДЖЕННІ ІПОХОНДРИЧНОЇ ХВОРОБИ

Візнюк І. М. Соматичне підгрунття у зародженні іпохондричної хвороби. У статті зосереджено увагу на поведінкових механізмах іпохондричних розладів особистості та їх основних принципах психодіагностики. Вказано перелік симптоматичних особливостей розладу в умовах диференційних схожостей й відмінностей індивідуальних і загальних показників психодіагностичних принципів. Використано загальнонаукові методи у вивченні різнопланових джерел і літератури, у разі чого вдалося відтворити реальні факти досліджуваної проблеми з урахуванням наукового доробку вітчизняних науковців. Обґрунтовано аналіз визначення етіології і розвитку іпохондричних нозологій у групі хворих із найбільш вираженою патофізіологічною симптоматикою. Вказано перелік симптоматичних особливостей розладу в умовах диференційних схожостей і відмінностей індивідуальних і загальних показників психодіагностичних методів.

Ключові слова: іпохондричні розлади, соматичні захворювання, психічні стани, кореляційні зв'язки, переживання, емоційні порушення, нозології, соматопатія, соматотонія.

Візнюк І. Н. Соматическая основа в зарождении ипохондрической болезни. В статье сосредоточено внимание на поведенческих механизмах ипохондрических расстройств личности, а также их основных принципах психодиагностики. Указан перечень симптоматических особенностей расстройства в условиях дифференциальных сходств и различий индивидуальных и общих показателей психодиагностических принципов. Используются общенаучные методы в изучении разноплановых источников и литературы, в случае чего удалось воссоздать реальные факты исследуемой проблемы с учетом научного наследия отечественных ученых. Обоснованно анализ определения этиологии и развития ипохондрических нозологий в группе больных с наиболее выраженной патофизиологической симптоматикой. Указан перечень симптоматических особенностей расстройства в условиях дифференциальных сходства и различий индивидуальных и общих показателей психодиагностических методов.

Ключевые слова: ипохондрические расстройства, соматические заболевания, психические состояния, корреляционные связи, переживания, эмоциональные нарушения, нозологии, соматопатия, соматотония.

Вступ. Специфіка психологічних проблем сучасної доби визначається необхідністю вивчення та аналізу процесів, що відбуваються в Україні. У суспільстві відбувається активний та хворобливий процес ламання особистісних стереотипів традиційних форм поведінки, цінностей, які зазнають суттєвих змін у сучасних умовах. Нині одним із деструктивних чинників деформації цілісності творчої організації у громадян є іпохондричні розлади. Все це вимагає від особистості психологічної стійкості та толерантності. Зародження іпохондричних розладів особистості первинно проявляється у життєдіяльності людини та залежить від її матеріального стану, індивідуально-особистісної орієнтації, профпридатності, соціалізації, духовності та ін. Вторинними чинниками є соматизованість ієрархії низки потреб людини, які відображають її внутрішнє побажання у співчутті й

підвищеній увазі від оточуючих. Невирішеним питанням щодо генезу іпохондричної нозології є першість психотропного фактору чи симптомо-комплексу внутрішніх органічних змін в організмі.

Вихідні передумови. Різні психодинамічні теорії постулюють можливість іпохондричного захворювання через патологічні зрушення та подальше перетворення психічної енергії в «енергію іннервації», що призводить до функціональних, а згодом і до органічних порушень внутрішніх органів. Виникає потреба у виявленні та конкретизації взаємозв'язків професійних вимог та особистісних потенціалів; у встановленні чинників, які б сприяли збереженню психосоматичного здоров'я людини, особистісному становленню та саморозвитку у професійній діяльності. Вищезазначене і зумовило мету та завдання нашого подальшого дослідження.

У контексті поглядів Л. Кулікова, психосоматичні порушення – це форма захисту від соціальних конфліктів. На його думку, існує сім категорій соціальних ролей особистості: роль родинних зв'язків, ролі в дружніх та інтимно-особистісних комунікаціях, ролі соціального та правового статусу, ролі посадового статусу, професійні ролі, ролі користувача та власника, ролі в справах офіційно-ділової сфери: на відпочинку, в садівництві, в туризмі, фізкультурних заняттях, внаслідок яких формується дисбаланс у психосоціальной сфері особистості [5].

Однак жоден із теоретичних підходів, намагаючись пояснити патологію та патогенез іпохондричних розладів і соматичних деструкцій, не розкривають первинність їх походження. Саме тому потрібно більш детально обґрунтувати їхній багатофакторний генезис, який відображає сутність теорій етіопатогенезу.

Формулювання ідей статті. *Мета статті* – емпіричне дослідження відношення соматичного захворювання та іпохондричних розладів. *Гіпотезою* нашого дослідження є виділення саме соматичного фактору у формуванні іпохондричних розладів. Ми прагнули довести, що значимість будь-якої хвороби, незалежно від її генезу, спричиняє розвиток нав'язливих ідей, страху, марення стосовно важкості стану. Однак, ми не акцентуємо увагу на диференційній відмінності характеристик кожної із хвороб, а подаємо більш узагальнені тенденції даної етіології, що підкреслюватиме саме соматичний відтінок у формуванні картини іпохондричної хвороби. Основним із завдань нашої роботи є інтерпретація даних, які вказуватимуть на ознаки іпохондрії як самостійної нозології чи низки супутніх симптоматичних патологічних розладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У зарубіжній психіатрії концептуальне обґрунтування психогенії соматоформного типу, загальних неврозів, іпохондричних проявів з переважаючими вегетативними порушеннями пов'язано головним чином з психоаналітичною інтерпретацією неусвідомлюваного інтрапсихічного невротичного комплексу [1 – 5]. Походження симптоматики, що імітує тілесну патологію, пояснюється механізмами конверсії в результаті відсутності адаптивного психологічного захисту.

Комплексність висвітлення основних принципів діагностики нашого дослідження характеризується мультимодальністю методів збору інформації щодо етіології захворювання. В її контексті враховують вміння інтегрувати інформацію, отриману різними методами. Зокрема, ми акцентували увагу на розкритті таких структур: біологічна передумова включає в себе біохімічну, нейрофізіологічну, психофізіологічну сфери; на першому плані враховано соматичні процеси, які можна зафіксувати фізичними чи хімічними способами; психічна (психологічна) передумова акцентована на внутрішньому індивідуальному переживанні й поведінці (включаючи діяльність) індивіда; соціальна передумова продукована міжособистісною взаємодією у соціумі (соціальні умови, сімейна ситуація); екологічна передумова: в цьому ракурсі розглядаються умови проживання, матеріальна забезпеченість, якість життя.

Експериментальною базою дослідження були Вінницька обласна клінічна лікарня імені М. І. Пирогова та Вінницька обласна психоневрологічна лікарня імені академіка О. І. Ющенка. В емпіричному дослідженні були задіяні 53 хворих із ВОКЛ ім. М. І. Пирогова, 56 хворих – із психіатричної лікарні та 11 хворих – в амбулаторних умовах (у відділенні санаторно-курортного типу), з них: чоловіків – 65, жінок – 55. Численність експериментальної групи відповідає вимогам до обсягу вибірки, що може підлягати статистичній обробці. Прерогативою даної вибірки є те, що обидві групи мають скарги психосоматичного характеру, у формуванні яких первинною ознакою є невідомий механізм розвитку іпохондричних розладів – соматичний чи психологічний чинники.

Іпохондрія як психопатологічний симптомокомплекс зазвичай проявляється в різних формах, суть яких головним чином полягає у тому, що хворі приписують собі неіснуючі в дійсності важкі, невиліковні хвороби. Іпохондрія – суміжне поняття, тому варто акцентувати увагу саме на іпохондричних симптомах чи станах, які зазвичай мають різну етіологію та механізми розвитку. Зазначимо також, що іпохондричні розлади представлені у вигляді таких симптомів як страх, пригніченість, смуток, туга, тривога, апатія, невроз, байдужість, напруженість, невизначеність тощо [4, 5].

Отож, *Іпохондрія* – це симптомне психічне порушення або особливість особистості, яка характеризується нав'язливою ідеєю про наявність важкого, невилікового захворювання.

Клінічний діагноз іпохондричних розладів було констатовано згідно з дослідницькими психодіагностичними критеріями в розділі міжнародної класифікації хвороб 10-го перегляду (МКХ-10: клас V. Розлади психіки та поведінки) й DSM-V діагностичних критеріїв: F45.2 – іпохондричні розлади. Використано також метод експертних оцінок і бесіду (структурне інтерв'ю за Отто Кернбергом).

На *першому етапі* дослідження було проведено психодіагностичне інтерв'ювання для визначення психологічного настрою протягом даного часу у досліджуваних. В дійсності процедура бесіди була сформована на основі переживання актуального стану людини на даний час у певному соціологічному просторі. За результатами цього етапу респондентам були

притаманні такі психологічні стани: напруженість – 27 осіб, тривога – 23 особи, страх – 13 осіб, невизначеність – 8 осіб, туга – 8 осіб, печаль – 7 осіб, самотність – 6 осіб, апатія – 6 осіб, байдужість – 4 особи, пригніченість – 3 особи, нестабільність – 3 особи, задоволення – 1 особа. Звісно, що ми в дослідженні не опиралися на їх незначну численність, але загальна картина розсуду виокреслює перевагу в них негативного емоційного фону у світосприйнятті.

Дані показники свідчать, що психопатологічні стани є причиною розвитку соматичних захворювань таких як (за оглядом індивідуальних медичних карт): гіпертонічна хвороба – 21 особа, виразкова хвороба – 19 осіб, пієлонефрит – 15 осіб, ішемічна хвороба серця – 14 осіб, ішемічний інсульт – 11 осіб, виразка duodenum – 9 осіб, гостра пневмонія – 7 осіб, бронхіт у стадії загострення – 6 осіб, хронічна ниркова недостатність – 4 особи, хронічна серцева недостатність – 3 особи, цироз печінки – 1 особа.

Отримані результати показані у нижченаведеній таблиці.

Таблиця 1.

Відношення іпохондричних розладів і соматичних хвороб

психологічні стани	Напруженість	Тривога	Страх	Невизначеність	Туга	Смуток	Самотність	Апатія	Байдужість	Пригніченість
Ішемія	+									
Гіпертонія				+						
Інсульт										+
Пієлонефрит		+								
Виразка шлунку		+								
Пневмонія		+								
Виразка duodenum					+					
Гіпотонія	+					+				
Бронхіт	+									
Гастрит		+	+			+				
Хронічна ниркова недостатність			+							
Хронічний холіцистит				+						
Серцева недостатність									+	
Нефрит						+			+	

Із таблиці видно, що переживання психічних станів, згідно нашої вибірки осіб, не має специфічної прив'язаності до конкретного соматичного

захворювання. На основі першого етапу нашого емпіричного дослідження було встановлено наступні факти:

1) хворі з соматичним діагнозом переживають переважно психічні стани за іпохондричним типом;

2) емоційні настрої, що супроводжують соматичні захворювання, не мають прямого відношення до конкретного діагнозу і саме в цьому значенні можуть вважатись неспецифічними, тобто типологія іпохондричних симптомів є характерною для будь-якого із соматичних хвороб;

3) хворі з соматичним діагнозом схильні переважно до ретельного відношення за власними емоційними станами, вони більш детально диференціюють їх, що свідчить про первинну значимість цих станів у порівнянні з пацієнтами санаторно-курортного відділення психологічного диспансеру імені О. І. Ющенка.

Виявленню даних закономірностей було присвячено наше дослідження на другому етапі. Дослідження проводилось з вищевказаними групами осіб. З кожним із опитуваних була проведена індивідуальна робота. В ході цієї роботи їм було запропоновано оцінити свій стан за опитувальником «Базис психологічних станів», розробленим А. Прохоровим. Опитувальник включав у себе шкали психічних процесів, фізіологічних реакцій, переживань і поведінки. Всього 40 показників за 10-ма нормативами для кожної із сторін переживання стану. В інструкції пропонувалось за 11-тибальною шкалою відмітити свій стан на даний момент часу (ми його простежували на першому етапі дослідження). Цей опитувальник розроблений у відповідності до концепції «нерівносілля станів», що зафіксовано в уявленні та інтерпретації результатів: запропоновано, що показники в межах норми $5 \pm 0,5$ балів свідчать про рівновагу психологічного стану (психологічне здоров'я) людини. Відхилення від цієї норми свідчать про тенденцію патологічних (нав'язливих) станів або ж у бік їх загострення і реактивності (високі показники), або ж, навпаки, у сторону пригнічення і з втратою чутливості й гнучкості (низькі показники).

За результатами нашого дослідження психологічна рівновага залежить не від стану захворюваності людей, а від переживань, які вони відчувають під час хвороби. Зазвичай ці переживання пов'язані з появою іпохондричних розладів, що підкреслює вторинну природу останніх, а саме їх прояву у вигляді низки симптомів. Результати опитувальника відображено в таблиці 2.

Таблиця 2.

Динаміка переживань іпохондричних розладів

Шкали	Хворі з лік. М.І. Пирогова	Хворі з лік. О. І. Ющенко
Психічні процеси	0,792	0,854
Фізіологічні реакції	0,653	0,716
Емоційні переживання	0,698	0,754
Поведінка	0,774	0,631
Всього	0,729	0,739

Примітка – кореляція є значущою на рівні $p \leq 0,01$

Аналіз структурно-функціональної організації психічних станів дозволив виявити наступні особливості. За показниками опитувальника А. Прохорова в межах норми корелюють усі складові станів на високому рівні значимості, утворюючи цілісний функціональний комплекс. Найбільш висока кореляція встановлена ним між психічними процесами і поведінкою ($r=0,766$ при $p<0,01$). На основі цього ми за методом Виханду побудували плеяди, в яких у якості центрального параметру були процеси і поведінка. При чому з процесами були пов'язані фізіологічні реакції, а з поведінкою – переживання.

Визначення за даною методикою показників переживань за кожною із груп продемонструвало схожість між ними щодо посилення іпохондричного настрою, що дозволяє стверджувати про низький рівень життєстійкості в респондентів, незважаючи на психогенний і соматогенний фактори походження нозології.

Розглянемо психічні процеси, згідно яких пацієнти з соматичним переліком симптомів в цілому демонстрували значно вищі показники за реєстрованими параметрами у порівнянні з нормою. Хворі з психопатологічним статусом незначно перевищують їх числові вирази. У загальному спостерігається тенденція до порушення рівноваги на рівні психосоматики. Підкреслимо, що у визначенні тих, чи інших параметрів, ми маємо на увазі не самі психологічні чи соматичні чинники хвороб, а переживання стосовно їх значимості у життєдіяльності людини, тобто іпохондричні наміри.

Особливо високими виявились показники значень уваги, сприйняття, мислення і уяви щодо картини розвитку хвороби. Значної уваги заслуговує варіативність переживань. Як ми уже зазначали, що переважна більшість пацієнтів відчують астеничні настрої. У даних групах показники патології варіюються у межах від $5\pm 0,5$ $-0,79$ $-0,854$, що пов'язано з нерозумінням картини хвороби, нездатністю мислити у бік оптимістичних позицій і обирати сприятливі шляхи подолання цих станів.

Відмінною рисою цих реагувань слугують, порівняно швидкоплинні, раптові виникнення. Протікають вони з досить вираженим емоційним окрасом. Хворі, як правило, охоплені тривожністю, вони бояться стати жертвою важкого невиліковного захворювання і поспішають розповісти лікарю про свої власні здогадки стосовно важкості хвороби. Вони бувають часто похмурі, дратівливі, малокомунікативні, напружені, іноді вражають своїми суїцидальними намірами.

У відношенні до типу соматичного захворювання статистично значимих залежностей ми не спостерігали.

Розглянемо тепер фізіологічний компонент переживання станів. Найбільш високі показники спостерігались у групі осіб із психопатологічним статусом (0,716), що знаходяться у стані стеничних переживань. У них відмічено високі показники за шкалами температури, м'язевого тону, координації рухів і рухової активності. Крім того, у них помітна найнижча варіативність фізіологічних показників за усіма параметрами даної шкали. Високий по-

казник сам по собі вказує на те, що в нормі стеничні стани переважно більше впливають на фізіологічні параметри, аніж на соматичні відхилення. Таким чином, можна стверджувати, що іпохондричні навіювання слугують передумовою розвитку психосоматичної патології, яка в даному випадку є вторинним чинником у генезі іпохондрії як самостійної прогресивної нозології.

На другому місці (0,653) знаходяться пацієнти з соматичним діагнозом. Вони мають більш високий рівень варіативності, однак, який не залежить ні від типу захворювання, ні від виду стану переживання, ні від гендерних особливостей, ні від вікових категорій. У будь-якому разі показники варіативності нашої вибірки осіб не корелюють надійно ні з одним із перерахованих параметрів. Це свідчить про те, що розгортання спеціальних досліджень клінічного вимірювання має бути орієнтоване на індивідуальні варіанти розвитку.

За показниками емоційних переживань найбільше значення мають особи з психопатологічним статусом (0,754). Особливо високі показники у них за шкалами «туга – радість», «печаль – оптимістичність», «пасивність – активність», «скутість – розкутість». З іншої сторони, найнижчі показники спостерігаються у здорових осіб (0,451), які мають астенічні переживання. Особливо низькі цифрові значення за шкалами «сонний – бадьорий», «млявий – живий», «сумний – веселий».

У пацієнтів із соматичним діагнозом загальний показник досить високий (0,698), тобто у відповідних дихотоміях рівновага зміщується все ж таки у бік активних проявів. Найбільш високі показники тут за шкалами «печаль – оптимізм», «пасивність – активність». Аналіз розкиду переживань показує, що найбільшою варіативністю відрізняються показники з соматичним діагнозом.

Найвищі показники пацієнти із соматичним проявом хвороби мають за параметром «поведінка». З однієї сторони, ці показники розглядаються як найкращі, оскільки шкали цієї частини опитувальника побудовані таким чином, що більш високі бали надаються за характеристиками, які описують більш адекватну й урегульовану поведінку. З іншої сторони, високий показник (0,774) свідчить про значне відхилення у сторону відсутності рівноваги станів.

Для соматизованих розладів (соматогеній) характерні поліморфні патологічні тілесні відчуття. Останні представлені у вигляді алгій, які варіюють за інтенсивністю від суб'єктивно незначущих, що не приводять до звернення за медичною допомогою, до виражених, гострих алгопатичних феноменів. Поряд з цим при соматизованому розладі спостерігаються вегетативні прояви, що імітують ургентні соматичні захворювання та функціональні порушення діяльності внутрішніх органів і систем (тахікардія, дискінезії жовчних шляхів та ін.). Виникнення соматизованих розладів, як правило, пов'язано з психогенними факторами і реалізується за механізмом реактивної лабільності. Загальна тривалість розглянутих реакцій звичайно не більше 6 міс. **Поведінкові симптоми іпохондрії характеризуються** тривожністю за своє здоров'я, що призводить до змін поведінкової моделі пацієнта.

При переживанні станів навіювання в умовах соматичного захворювання картина змінюється. У нашій вибірці усі стани були астенічними, але

їх переживання відбувалось за параметрами, схожими на переживання стеничних станів у нормі (при високій кореляції модальності «стеничні – астеничні» при $r=0,818$ з $p<0,01$). Ми пов'язуємо це з процесом мобілізації захисних сил організму і створення власного, більш оптимістичного смислового простору. Варто підкреслити, що при соматичних захворюваннях не всі кореляційні зв'язки між станами і їх переживанням є вагомими. Найбільша значимість спостерігалась між фізіологічними реакціями і переживаннями ($r=0,827$ при $p<0,01$). У випадку норми цей зв'язок є нижчим ($r=0,569$). Однак фізіологічні реакції мають виражений зв'язок із поведінкою, що теж характерно для здорових людей. Аналіз показує, що центральним виміром переживання станів соматичними хворими є психічні процеси і фізіологічні реакції. Психічні процеси переважно пов'язані з поведінкою, а переживання із фізіологічними реакціями. Звідси стає зрозумілим виникнення психосоматичних розладів і невротичних порушень внаслідок соматичних хвороб. У випадку з представниками групи психопатологічного статусу, зазначимо, що поведінкові параметри у них (0,631) незначно відрізняються від показників норми й результатів у осіб із соматичними захворюваннями.

Таким чином, в експериментальних групах спостерігається відмінність на рівні інтенсивності й різного рівня взаємодії: одні кореляційні зв'язки посилюються, інші – згасають. Ми вважаємо, що у випадку захворювання відбувається переструктурування, зміна інформаційних і енергетичних компонентів стану оптимального функціонування організму людини. Результати нашого дослідження свідчать про те, що соматична хвороба не прямо моделює відповідні стани, а процес тут досить складний і опосередкований. Зміни відбуваються й у самих настроях (у їх окремих складових), і вже потім відбувається утворення нових форм переживання станів.

Висновки. Таким чином, нині неоднозначність психопатологічної інтерпретації станів, кваліфікованих у межах невротичної іпохондрії, знаходить відображення і в гетерогенності цих розладів у сучасних класифікаціях. Іпохондрією називається перебільшена заклопотаність про власне здоров'я і переконаність в існуванні того чи іншого захворювання всупереч аргументованим медичним дослідженням. Іпохондрична хвороба може бути як самостійною нозологією, так і симптомом у структурі важкого захворювання. У першому випадку хвороба носить назву іпохондричного розладу. У другому випадку вона є одним із низки симптомів. Якщо цей симптом домінує у клінічних проявах захворювання, то тоді він формує іпохондричний синдром.

Отже, в основі формування соматичних захворювань дійсно центровими утвореннями є переживання, як передумова розвитку нав'язливих ідей, марення, зони дискомфорту тощо. А сам іпохондричний розлад – це серйозне психологічне порушення стану оптимального функціонування організму людини, що потребує професійного підходу та лікування.

Перспективою подальших досліджень. Подальші дослідження можуть бути скеровані на діагностику іпохондричних переживань особистості

із психосоматичними захворюваннями, їх ставлення до хвороби та пошук ефективних шляхів психокорекційного впливу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Байєр О.О.* Життєві кризи особистості: навчальний посібник / О.О. Байєр. – Д.: Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту, 2010. – 244 с.
2. *Вітенко І. С.* Зміни психіки при соматичних розладах актуальна проблема медичної психології / І. С. Вітенко // Медична освіта. – 1999. №1 – С. 48 – 50.
3. *Прохоров А. О.* Системный анализ психического состояния состояний / А. О. Прохоров // Психология состояний. Хрестоматия. – М. : ПЕР СЭ; СПб. : Речь, 2004. – С. 141 – 153.
4. *Смулевич А.Б., Волель Б.А.* Типология ипохондрических развитий в соматической клинике. // А.Б. Смулевич, Б.А. Волель / Материалы российской конференции «Взаимодействие науки и практики современной психиатрии». – Москва, 2007. – С. 87 – 88.
5. *Тхостов А.Ш., Райзман Е.М.* Субъективный телесный опыт и ипохондрия: культурно-исторический аспект / А.Ш. Тхостов, Е.М. Райзман // Психологический журнал РАН. – 2005. – Т. 25, № 2. – С. 134 – 145.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Bajjer O. O.* (2010). Zhyttjevi kryzy osobystosti: navchal`nyj posibnyk [*Life crises of the individual: a textbook*]. D.: Vyd-vo Dnipropetr. Nac. un-tu, 244 s. [in Ukrainian].
2. *Prohorov A.O.* (2004). Sistemnyj analiz psihicheskogo sostojanija sostojanij [*System analysis of the mental state of states*]. *Psihologija sostojanij. Hrestomatija*. M.: PER SJe; SPb.: Rech, 141–153. [in Russian]
3. *Vitenko I. S.* (1999). Zminy psyhiky pry somatychnyh rozladah actual`na problehma medychnoi` psyhologii` [*Changing the psyche in somatic disorders is a topical problem of medical psychology*]. K.: Medychna osvita, №1, 48–50. [in Ukrainian].
4. *Smulevich A. B., Volel B. A.* (2007). Tipologija ipokhondricheskikh razvitii v somaticheskoi klinike [*Materialy rossijskoi konferentsii "Vzaimodeistvie nauki i praktiki sovremennoi psikhiatrii"*]. Moscow, October 9, 87–88. [in Russian]
5. *Tkhostov A. Sh., Raisman E.* (2005). M. Subektivnyi telesnyi opyt i ipokhondriia: kulturno-istoricheskii aspect [*Subjective corporal experience and hypochondria: cultural and historical Aspect*]. *Psikhologicheskii zhurnal RAS*, V. 25, № 2, 134–145. [in Russian]

Vizniuk I. M. Somatic color in the origin of hypochondric disease. The article focuses on the behavioral mechanisms of hypochondriacal personality disorders and their basic principles of psychodiagnosis. The list of symptomatic features of the disorder in the conditions of differential similarities and differences of individual and general indicators of psychodiagnostic principles is indicated. General scientific methods have been used in the study of diverse sources and literature, in which case it has been possible to reproduce the real facts of the investigated problem, taking into account the scientific achievements of domestic scientists. The analysis of determination of etiology and development of hypochondrial nosologies in the group of patients with the most pronounced pathophysiological symptoms is substantiated. The list of symptomatic features of the disorder in the conditions of differential similarities and differences of individual and general indicators of psychodiagnostic methods is indicated. Complexity of coverage of basic principles of diagnostics is characterized by multimodality of methods of gathering information on the etiology of the disease. In its context, the ability to integrate information obtained by different methods is taken into account. It should be noted that by the normative indicators of correlation relationships there are differences in the formation of personal equilibrium in the case of integrity of the human body. It has been established that somatic pathology has different intensities and different types of interaction: some correlating

relationships are intensifying and others are attenuating. It is indicated that during the disease restructuring, change of information and energy components of the condition occurs. Hypochondriacal disorders have been shown to be a prerequisite for somatic diseases. Their primary genesis is a nosological form of manifestation and reflects the central experience of a person by the severity of the disease. In the case of their occurrence as a number of concomitant symptoms, we note their fluidity in the form of a syndrome. It is noted that somatic disease does not directly model according to the state of experience, but reflects a complex and indirect process. It has been investigated that changes occur in the very states that are interpreted in hypochondriacal disorders.

Keywords: hypochondriac disorders, somatic diseases, mental states, correlative relationships, experiences, emotional disorders, nosologies, somatopathy, somatonia.

Отримано 24.02.2020

УДК 159.95/7.031

Гощицький Артем Валентинович

ВИРАЖЕННЯ КОНФЛІКТУ МІЖ ПСИХІЧНИМ ТА ТІЛЕСНИМ У ДАВНЬОМУ МИСТЕЦТВІ

Гощицький А. В. Вираження конфлікту між психічним та тілесним у давньому мистецтві. У даній розвідці, розглянуто один з типів Палеолітичних Венер – зображення нижньої частини жіночого тіла, від живота униз до ніг (створених на двох відомих пам'ятках – Англ-Сюр-Англен та у печері Шове), а також вірогідні аналоги з пізніших часів. Про подібні жіночі образи йдеться у дослідженні Зігмунда Фрейда. Вони виражені в античних фігурках Баубо, сучасних карикатурах та позасвідомих фантазіях у деяких випадках неврозу. Ймовірно, що у випадках виявлених Фрейдом, дані явища, якимось чином, «нав'язливо» намагаються проявитись у спотвореному вигляді, як рудименти психіки. Припускаємо що, як у палеоліті так і в пізніші часи, зображена боротьба між психічною та тілесною сторонами людського існування, які є двома полюсами однієї і тієї ж душі.

Ключові слова: психологія мистецтва, первісне мистецтво, «палеолітичні Венери», Баубо, Шове, Англ-Сюр-Англен, психологія сприйняття, індивідуальність людини, сексуальність.

Гощицький А. В. Выражение конфликта между психическим и телесным в древнем искусстве. В статье, рассмотрен один из типов палеолитических Венер – изображение нижней части женского тела, от живота вниз к ногам (созданных на двух известных памятниках – Англ-Сюр-Англен и в пещере Шове), а также возможные аналоги с более поздних времен. О подобных женские образах говорится в исследовании Зигмунда Фрейда. Они выражены в античных фигурках Баубо, современных карикатурах и подсознательных фантазиях в некоторых случаях невроза. Вероятно, что в случаях выявленных Фрейдом, данные явления, каким-то образом «навязчиво» пытаются проявиться в искаженном виде, как рудименты психики. Предполагаем что, как в палеолите так и в более поздние времена, изображена борьба между психической и телесной сторонами человеческого существования, которые являются двумя полюсами одной и той же души.

Ключевые слова: психология искусства, первобытное искусство, «палеолитические Венеры», Баубо, Шове, Англ-Сюр-Англен, психология восприятия, индивидуальность человека, сексуальность.

Вступ. Первісне, палеолітичне мистецтво, висвітлює найінтимніші сторони життя давніх людей, їхній погляд на всесвіт та самих себе. Через призму їх образів, відкривається перспектива пізнання, зокрема й сучасної людини. Для нас, індивідуальність людини, її психологічні риси проявляються у міміці, виразі очей, та особливостях вербалізації. Романтичні почуття, закоханість становлять одну – емоційну складову людської любові. Для відображення їх у творах мистецтва, риси що характеризують індивідуальність, є необхідними. Іншою стороною любові є тілесна чуттєвість, сексуальність – мабуть саме для їхнього вираження, нашими предками, були створені жіночі зображення, у науковій літературі відомі як Палеолітичні Венери.

Вихідні передумови. Більшість Палеолітичних Венер, скульптурних, барельєфних, гравірованих – «безликі», риси облич не виражені, передні частини голів згладжені. Згідно дослідження А. Столяра, окремі жіночі статуетки узагалі не мають вираженої голови («Венери» з Ложері Ба, Тюрсака, Савіньяно, стилізовані фігурки Петерсфельса та ін.). На думку дослідника, особливо показовими у цьому відношенні є профільні гравіровки жіночого тіла без голів (Холенштейн, Гар Дю Куз) та ті що частіш за все завершуються відкритою шиєю (Пеш-Мерль, Комбарелль, Фантале, Лалінд та особливо Гьоннерсдорф) [8, С. 255].

Проте ще більш крайніми випадками такої «безособовості» людини у палеолітичному мистецтві є зображення нижньої частини жіночого тіла, від живота униз до ніг, у якого відсутні і вторинні статеві ознаки – груди.

Об'єктом нашого дослідження – є жіночі зображення у первісному мистецтві, що характеризуються крайньою формою безособовості зображуваної людини. Предметом статті – зміна сприйняття категорій тілесного та психічного на прикладі мистецьких пам'яток первісної доби, періоду античності та у новітній час. Метою даної розвідки є висвітлення конфлікту тілесного та психічного у давньому мистецтві. Дана проблематика вже частково була порушена дослідниками у минулому, проте в ній залишилися явища, які на нашу думку висвітлені недостатньо і заслуговують на окремий розгляд. Все сказане вище і зумовлює актуальність пропонованого дослідження, яке висвітлює малодосліджений і цікавий аспект первісного мистецтва, що є штрихом до розуміння «психологічного портрету» людини первісної доби.

Найцікавіші зразки зображень що нас цікавлять (нижніх частин жіночих тіл), створені на двох відомих пам'ятках – Англь-Сюр-Англен та у печері Шове (Франція). Розглянемо їх детальніше.

На фризі Абри-Бурдуа, під скельним навісом Англь-Сюр-Англен (департамент Вьєнн), зображено три жіночі торси, у натуральну величину, вирізані від талії та нижче. За описом В. Семьонова: «Фігура з лівого боку – розвернута вліво на три чверті оберту; у центрі знаходиться одна з найбільш повномірних фігур, виконана у високому рельєфі, щоправда ноги її пошкоджені та відсутні нижче колін; третій рельєф повністю фронтальний й

перекриває дві фігури бізонів, вибитих раніше. Ноги «богинь» з'єднані разом і трохи зігнуті, надають тілам легкість, текучу мінливість, витонченість та напівматеріальність. Ці фігури вражають надзвичайно професійно вловленим ракурсом; начебто у танці, вони завмерли, зійшовшись одна з одною. Залишки фарби, знайденої на інших рельєфах, свідчать що тіла могли бути розфарбованими і ілюзія «оживлення» була більш переконливою» [7, С. 67] (рис.1).

Ще одне зображення нижньої частини жіночого тіла створене на сталактиті у гроті Шове, що знаходиться у Валлон-Пон-д'Арк, в долині ріки Рони (департамент Ардеш). За описом дослідників: «Саме на цьому висячому відслоненні Венера була намальована ніби у сидячому положенні, чорним вугіллям. Чорний лобковий трикутник Венери знаходиться на рівні очей глядачів цієї печерної зали і є начебто серцем композиції. Він затінений чорним пігментом. Здається, що біла щілина вульви була зроблена пізніше загостреним інструментом і чітко позначена вертикальною лінією, накресленою досить глибоко, щоб прорізати як чорний пігмент, так і жовту поверхневу плівку скелі. Ноги, з пухкими стегнами, мають гострі закінчення, без стоп. Ця Венера абсолютно класична, її пропорції, стилістичні елементи, підбір зображених анатомічних елементів є характерними для Ориньяку чи Гравету, як відомо з невеликих фігурок Венер Центральної та Східної Європи» [14] (рис.2).

Виклад основного матеріалу дослідження. Цікаво що аналоги вищенаведеним палеолітичним зображенням, є, також і на більш пізніх пам'ятках, та у сучасній культурі. Про подібні жіночі образи йдеться у одному дослідженні Зігмунда Фройда. Засновник психоаналізу, у 1916 році написав невелику статтю: «Міфологічна паралель пластичної нав'язливої фантазії». У ній вчений висловив свої спостереження та міркування про те як давні, архаїчні символи (за Карлом Юнгом – архетипи), у деяких випадках, проявляються у психічному житті сучасної йому людини.

Наведемо найважливіші, на наш погляд, думки з даної психоаналітичної розвідки: «У одного хворого, якому приблизно 21 рік, продукти позасвідомої розумової діяльності проявляються не лише як нав'язлива ідея, а й як нав'язлива картинка. Як одна так і інша можуть супроводжувати одна другу, або ж виникати, кожна незалежно. До певного часу у нього встановився тісний зв'язок між нав'язливим словом та нав'язливою картинкою, коли він бачив батька що заходить до кімнати. Слово це «Vaterarsch», а відповідна картинка зображувала батька у вигляді оголеної нижньої частини тіла з руками та ногами, верхня частина тулуба і голова були відсутні. Статеві органи не були вираженими, риси обличчя намальовані на животі...

Слово це «Vaterarsch» невдовзі прояснилось як пустотливе «оніменчування» почесного звання «Patriarch». Нав'язлива картинка – загальновідома карикатура. Вона нагадує про інші зображення, які з метою применшення, приниження замінюють усю персону одним-єдиним органом,

наприклад її геніталіями, про позасвідомі фантазії, які ототожнюють статеві органи з людиною в цілому...

Те що живіт об'єкта насмішок наділяють рисами обличчя, спершу вдалося мені досить дивним. Та невдовзі я пригадав, що бачив подібне на французьких карикатурах («Непристойний альбїон», карикатура Жана Вебера 1901р. в книзі Едуарда Фукса «Еротичний елемент в карикатурі» (1904).) Пізніше випадок познайомив мене з давнім зображенням, яке повністю співпадає з нав'язливою картинкою мого пацієнта.

Згідно грецької легенди, Деметра в пошуках своєї викраденої доньки прийшла до Геліоса, була прийнята Дисавлом та його жінкою Баубо, та в своїй глибокій печалі відмовилась доторкнутися до їжі та напоїв. Однак господиня Баубо розсмішила її, несподівано піднявши доверху свої одяжі та оголивши живіт. Обговорення цієї дотепної історії, яка ймовірно повинна прояснити якийсь не надто зрозумілий магічний церемоніал, знаходимо у четвертому томі роботи Соломона Рейнаха «Культи, міфи і релігії» (1912р.). Там же згадується, що при розкопках малоазійського Прієна були знайдені теракотові зображення Баубо. Вони демонструють жіночий тулуб без голови та грудей, на животі намальоване лице; піднята доверху спідниця обрамлює це обличчя, начебто копна волосся» [10, С. 251] (рис.3).



Рис.1. Жіночі зображення зі скельного навісу Англь-Сюр-Англен [7, С. 68].



Рис.2. Жіноче зображення з печери Шове [15].



Рис.3. Одна з античних статуєток Баубо [16].

Відкриття, повідомлені З. Фройдом у своєму науковому нарисі, відображають цікаве культурне та психічне явище, яке можна було б назвати «комплексом Баубо». У даному випадку учений інтерпритував його як витвір позасвідомих фантазій, що ототожнюють статеві органи з людиною в цілому. Він не «тлумачив» та не розглядав його більш детально у «дусі психоаналізу», а обмежився лише описом й залученням аналогів, мабуть ще й через те, що вважав цей символічний феномен – архаїчним, тобто таким який не підлягає подальшому розщепленню на дрібніші душевні частинки.

У цьому творі нашу увагу привернуло також те, як символічне поєднання індивідуального й тілесного що супроводжується сміхом, змінюється у сприйнятті протягом історичного періоду від античності до но-

вого часу. Статус «богині» Баубо, ближче до нашого часу, перетворюється у непристойні смішні картинки. Прояснити такі явища може дослідження відомого сексолога, Ігора Кона. Згідно спостережень ученого, етнографи та літературознавці, що вивчали так звану сміхову культуру (В. Я. Пропп, О. М. Фрейденберг, М. М. Бахтін та ін.), звернули увагу на те, що і в фольклорі і в давніх ритуалах існує тісний зв'язок між сміхом та сексуальністю. Узагальнюючи великий етнографічний та фольклорний матеріал, В. Пропп писав, «... божество сміючись створює світ, або сміх божества створює світ...». Сміх постає як життєдайне животворяще начало, протилежне смерті. Породження нового життя – прообраз всієї іншої творчості, але акт творчості повинен бути спонтанним, свобідним від обмежень. Не випадково давні свята вмщали численні оргіастичні елементи, порушення усіх тогочасних заборон, у тому числі сексуальних табу [6, С. 99].

Висновки. Палеолітичні зображення «Трьох грацій» з Англь-Сюр-Англен та «Венери» з Шове, а також античні фігурки Баубо, сучасні карикатури та позасвідомі фантазії у деяких випадках неврозу, можуть бути проявом маскування конфлікту між сексуальністю та індивідуальністю людини. Ймовірно, що у випадках виявлених Фройдом, дані явища, якимось чином, «нав'язливо» намагаються виразитись у спотвореному вигляді, як рудименти психіки. Зважаючи на вищенаведені паралелі цих символічних образів у різні історичні періоди, та їхні прояви у психічному житті сучасної людини, можемо припустити, що художніми виражальними засобами, як у палеоліті так і в пізніші часи, зображена боротьба між психічною та тілесною сторонами людського існування, які є двома полюсами однієї і тієї ж душі. У ранній період історії людства, до якого відносять створення Палеолітичних Венер, ніні відомий вираз: «очі – дзеркало душі», справедливий для характеристики сучасної людини, мабуть, ще не відповідав дійсності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абрамова З.А.* Изображение человека в палеолитическом искусстве Евразии / З. А. Абрамова. – Москва-Ленинград: Наука, 1966. –
2. *Абрамова З.А.* Древнейший образ человека. Каталог по материалам палеолитического искусства Европы / З. А. Абрамова. – Санкт-Петербург: «Петербургское востоковедение», 2010. – Институт истории материальной культуры. Труды т. XXXIV.– 303с. с илл.
3. *Гощицкий А.В.* Мізинські палеолітичні фігурки (спроба охарактеризувати даний мистецький феномен методом класичного психоаналізу) / А. В. Гощицкий // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Київ, 2018. – Том XII Психологія творчості. Вип. 24. – С. 43–50
4. *Имелинский К.* Сексология и сексопатология / К. Имелинский / под ред. проф. Г.С. Васильченко. – Москва: Медицина, 1986. – 424 с.
5. *Елинек Я.* Большой иллюстрированный атлас первобытного человека / Я. Елинек. – Прага: Артис, 1983. – 560с. ил.
6. *Кон И.С.* Введение в сексологию / И.С.Кон. – Москва: Медицина, 1989. – 336с.
7. *Семенов В.А.* Первобытное искусство: Каменный век. Бронзовый век / В.А. Семенов. – СПб.: Азбука-классика, 2008. – 592 с.
8. *Столяр А.Д.* Происхождение изобразительного искусства / А.Д. Столяр. – Москва: Искусство, 1985. – 300с.

9. *Формозов А.А.* Памятники первобытного искусства на территории СССР / А.А. Формозов. – Москва: Наука, 1980. – 136с. ил.
10. *Фрейд З.* Мифологическая параллель пластического навязчивого представления / З. Фрейд // *Художник и фантазирование*. – М.: Республика, 1995. – С.251.
11. *Фрейд З.* Пути образования симптомов. Лекция 23 / З. Фрейд // *Введение в психоанализ. Лекции*. – Москва, 2003. – С. 346–364.
12. *Яковлева Л.А.* Мобільна скульптура Мізіна: типологія, технологія, художня стилістика / Л.А. Яковлева // *Кам'яна доба України*. – Київ: Шлях, 2011. – Вип. 14. – С. 124–132.
13. *Neumann S.K.* Dejiny ženy. Populárne sociologické, etnologické a kultúrno-historické kapitoly. Zväzok druhý: žena staroveká / S.K. Neumann.– Bratislava: Erocha, 1970. – 301.
14. Сайт «Ancient Wisdom» [електронний ресурс], режим доступу: <http://www.ancient-wisdom.com/francechauvet.htm>
15. Профіль дослідника Daniel Vergracht у соц. мережі [https://www.facebook.com](https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10214680342434622&set=pb.1605318528.-2207520000.&type=3&theater) [електронний ресурс], режим доступу: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10214680342434622&set=pb.1605318528.-2207520000.&type=3&theater>
16. Зображення з вільної електронної енциклопедії «en.wikipedia.org» [електронний ресурс], режим доступу: https://en.wikipedia.org/wiki/Baubo#/media/File:Baubo_figurine.jpg

REFERENCES transliterated

1. *Abramova, Z.A.* (1966) *Izobrazhenie cheloveka v paleoliticheskom iskusstve Evrazii* [The image of man in the Paleolithic art of Eurasia]. Moskva-Leningrad: Nauka [in Russian].
2. *Abramova, Z.A.* (2010) *Drevnejshij obraz cheloveka. Katalog po materialam paleoliticheskogo iskusstva Evropy* [The most ancient image of man. Catalog of materials of Paleolithic art in Europe]. Sankt-Peterburg: «Peterburgskoe vostokovedenie» [in Russian].
3. *Hoschits'kyj, A.V.* (2018) Mizyns'ki paleolitychni fihurky (sproba okharkteryzuvaty danyj mystets'kyj fenomen metodom klasychnoho psykhoanalizu). [Paleolithic figurines of Mizyn (an attempt to characterize the given artistic phenomenon with the classical psychoanalysis)]. In: *Aktual'ni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats' Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy* [Actual problems of psychology: a collection of scientific works of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology NAES of Ukraine]. (Vol.XII, Ed. 24, pp. 43–50) [in Ukrainian].
4. *Imelinskiy, K.* (1986) *Seksologiya i seksopatologiya* [Sexology and sexopathology]. Moskva: Meditsyna [in Russian].
5. *Yelinek, Y.* (1983) *Bol'shoi ill'ustrirovanny atlas pervobytnoho cheloveka* [Large illustrated atlas of primitive man]. Praha: Artiya [in Russian].
6. *Kon, I.S.* (1989) *Vvedenie v seksologiju* [Introduction to sexology]. Moskva: Meditsyna [in Russian].
7. *Semenov, V.A.* (2008) *Pervobytnoe iskusstvo: Kamennyj vek. Bronzovyj vek* [Primitive Art: Stone Age. Bronze Age]. SPb.: Azbuka-klassika [in Russian].
8. *Stoljar, A.D.* (1985) *Proishozhdenie izobrazitel'nogo iskusstva* [Origin of art]. Moskva: Iskusstvo [in Russian].
9. *Formozov, A.A.* (1980) *Pamjatniki pervobytnogo iskusstva na territorii SSSR* [Monuments of primitive art in the USSR]. Moskva: Nauka [in Russian].
10. *Frejd, Z.* (1995) *Mifologicheskaja parallel' plasticheskogo navjazchivogo predstavlenija* [The mythological parallel of plastic obsession]. In: *Hudozhnik i fantazirovanie* [Artist and fantasy]. Moskva: Respublika [in Russian].
11. *Frejd, Z.* (2003) *Puti obrazovaniya simptomov. Lekcija 23* [Ways of symptom formation. Lecture 23]. In: *Vvedenie v psihoanaliz. Lekcii*. [Introduction to psychoanalysis. Lectures]. (pp. 346–364). [in Russian].

12. Yakovleva, L. A (2011) Mobil'na skul'ptura Mizyna: typolohiya, tekhnolohiya, khudozhnya stylistyka. [Mizin mobile sculpture: typology, technology, artistic stylistics]. In: *Kamyana doba Ukrainy. [The Stone Age of Ukraine]* (vol.14, pp. 124–132) [in Ukrainian]
13. Neumann, S.K. (1970). Dejiny jeny. Popularne sociologicke, etnologicke a kulturno-historicke kapitoly. Zviazok druhuj: jena staroveky [History of women. Popular sociological, ethnological and cultural-historical chapters. Bundle of species: an ancient woman]. Bratislava: Epocha [in Slovak].
14. Sajt «Ancient Wisdom» [Site of «Ancient Wisdom»] www.ancient-wisdom.com. Retrieved from: <http://www.ancient-wisdom.com/francechauvet.htm> [in English].
15. Profil' doslidnyka Daniel Verbracht u sots. merezhi <https://www.facebook.com>. [Profile of researcher Daniel Verbracht on the social network www.facebook.com]. Retrieved from: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10214680342434622&set=pb.1605318528.-2207520000.&type=3&theater> [in English].
16. Zobrazhennia z vil'noi elektronnoi entsyklopedii «en.wikipedia.org» [Images from the free electronic encyclopedia «en.wikipedia.org»] en.wikipedia.org. Retrieved from: https://en.wikipedia.org/wiki/Baubo#/media/File:Baubo_figurine.jpg [in English].

Goshchitsky A. V. Depiction of the conflict between psychic and bodily aspects in ancient art. Primeval Paleolithic art depicts the most intimate sides of life of primitive people, their views of the universe and themselves. Romantic feelings and amorousness represent an emotional part of human love. The other side of love is physical sensuality, sexuality, and we suggest that it is for their expression that our ancestors created female images. The majority of Paleolithic Venuses have no facial features, the front parts of their heads are smoothed. Yet the most extreme cases of such human ‘impersonality’ is the depiction of the lower part of a female body, from a belly to legs. The most interesting examples of such type were created at two famous sites – Angles-sur-l’Anglin and Chauvet-Pont-d’Arc Cave. The analogues of the abovementioned Paleolithic images can be found also at later sites as well as in modern culture. Similar female images were discussed by Sigmund Freud. Ancient figures of Baubo, modern caricatures and subconscious fantasies in some forms of neurosis can be a sign of disguising the conflict between sexuality and human individuality. In the cases defined by Freud, the given phenomena seem to be striving to express themselves in a distorted way as a rudiment of the psyche. Based on these arguments, I suggest that both Paleolithic and later arts depict the struggle between psychic and bodily aspects of human existence, which are two poles of one and the same soul.

Keywords: psychology of art, primitive art, «Paleolithic Venus», Baubo, Showe, Angles-sur-Anglen, psychology of perception, human individuality, sexuality.

Отримано 27.01.2020

УДК 159.9

Гулько Юлія Анатоліївна

ПРОБЛЕМАТИКА ПІДГОТОВКИ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ТВОРЧОЇ КОНСТРУКТОЛОГІЇ

Гулько Ю. А. Проблематика підготовки дитини до школи в контексті творчої конструктології. У психологічній науці завжди у різних ступенях був присутній конструктивістський підхід, а на даний момент він є найперспективнішим напрямом досліджень. Спираючись на загальні положення теорії конструктивізму, важливо включати в загальну систему підготовки дітей до школи такий вид діяльності як конструювання, тим самим

забезпечуючи розвиток вміння створювати різні смислові конструкти як у предметно-практичній так і у внутрішній розумовій діяльності. Включення у систему підготовки дітей до школи навчання конструюванню за системою КАРУС дозволяє розвивати всі складові такого психологічного конструкту як готовність дитини до школи. Вміння переносити аналоги і різноманітні варіанти комбінацій у нові соціальні та пізнавальні ситуації дозволяє дошкільникам краще адаптуватися до умов шкільного навчання. У діяльності конструювання, що здійснюється згідно із методикою КАРУС, розвивається довільність психічних процесів, створюються передумови розуміння нового учбового матеріалу за аналогією, розвивається семиотична функція психіки. Все це сприятиме більш глибокому і збагаченому формуванню у дитини внутрішньої позиції школяра.

Ключові слова конструювання, творча конструкторологія, готовність дитини до школи, методика КАРУС.

Гулько Ю. А. Проблематика подготовки ребенка к школе в контексте творческой конструкторологии. В психологической науке всегда в разных степенях присутствовал конструктивистский подход, а сейчас он является самым перспективным направлением исследований. Опираясь на общие положения теории конструктивизма, важно включать в общую систему подготовки детей к школе такой вид деятельности как конструирование, тем самым обеспечивая развитие умения создавать различные смысловые конструкты как в предметно-практической так и во внутренней мыслительной деятельности ребенка. Включение в систему подготовки детей к школе обучения конструированию по системе КАРУС позволяет развивать все составляющие такого психологического конструкта как готовность ребенка к школе. Умение переносить аналоги и разнообразные варианты комбинаций в новые социальные и познавательные ситуации позволяет дошкольникам лучше адаптироваться к условиям школьного обучения. В деятельности конструирования по методике КАРУС развивается произвольность психических процессов, создаются предпосылки понимания нового учебного материала по аналогии, развивается семиотическая функция психики. Все это способствует более глубокому и обогащенному формированию у ребенка внутренней позиции школьника.

Ключевые слова: конструирование, творческая конструкторология, готовность ребенка к школе, методика КАРУС.

Вступ. Проблематика готовності дитини до школи вважається класичною у віковій та педагогічній психології. З одного боку, ця тема вважається значною мірою розробленою. На сьогодні існує загальноприйняте визначення готовності дитини до школи і, якщо виключити різні стилістичні відмінності, під готовністю дитини до школи розуміється системна характеристика психічного розвитку старшого дошкільника, що включає необхідний рівень розвитку його інтелектуальної, емоційно-вольової та соціально-особистісної сфер. Фахівці можуть акцентувати більшу увагу на одному з цих компонентів, але системна загальна їх важливість визнається як вітчизняними, так і зарубіжними психологами. При цьому кожна психологічна сфера детально описана, виділені її структурні складові та визначено функціональні характеристики кожного психічного процесу або стану. На основі досліджень проблематики шкільної зрілості (Д. Б. Ельконін, Л. І. Божович, Н. Й. Гуткіна, О. Є. Кравцова, Т. О. Пироженко та ін) розроблені широко відомі тестові методики, що визначають ступінь готовності дитини до школи, також розроблені психолого-педагогічні програми, що дозволяють успішно готувати дітей до шкільного навчання [3].

Однак шкільна практика свідчить, що кількість здорових дітей, що погано адаптуються до шкільного навчання, які терплять невдачі в школі на першому році, а за сучасних умов реформування початкової освіти, скоріше на другому році навчання, залишається колишнім з року в рік. Отже, психологами не враховується ще якась важлива складова, що впливає на шкільну зрілість дитини. В останній час вийшов ряд робіт (І. М. Біла, Н. А. Ваганова, Н. М. Латиш, Н. В. Медведєва, Т. М. Третьак), що показують важливу роль конструкторологічних здатностей дошкільника і молодшого школяра, роль здатностей як до предметно-практичного так і образного, розумового (внутрішнього) конструювання осмисленого цілого з блоків і частин. Спонтанні прояви творчого конструювання можна спостерігати як в пізнавальній, так і в їх соціальній діяльності [7]. Виходячи зі сказанного, ми можемо припустити, що розвиток здатностей дітей до різноманітного конструювання сприяє підвищенню рівня шкільної зрілості, допомагає дитині адаптуватися до нових умов школи, вибудовуючи нові смислові конструкції як в пізнавальній, так і соціальних сферах. Розгляду цього питання і присвячена дана публікація.

Виклад основного матеріалу. Під конструюванням розуміється побудова чого-небудь з блоків або частин. Як показує практика, досвід конструювання обумовлює розвиток у дітей уміння вибудовувати різні смислові предметно-практичні, наочно-образні або внутрішні розумові смислові конструкти. Положення про конструюючий характер пізнання особливо активно розробляється в психологічній науці останні десятиліття (В. О. Моляко, В. Ф. Петренко, М. В. Фалікман та ін.). Йдеться про конструювання (вибудовування) суб'єктом своєї діяльності і конкретних нових предметів або образів (предметних конструктів), але також йдеться про конструювання нових когнітивних структур і функцій [7]. Ретроспективний погляд на психологічну науку за останнє сторіччя показує, що всі істотні розробки, особливо спрямовані на розвиток або формування психічних функцій, в більшій чи меншій мірі можуть розглядатися як конструктивістські. В контексті біолого-психологічної концепції Ж. Піаже вся психічна діяльність конструюється суб'єктом за законами, закладеним в ньому біологічно. А в контексті культурно-історичної концепції Л. С. Виготського і його послідовників, психічна діяльність так само будується за законами, що склалися в ході історії людства, зокрема того культурного середовища, в якому суб'єкт розвивається, але ці закони також піддаються трансформаціям і в процесі подальшого культурно-історичного розвитку суспільства конструюються нові. Згідно з автором теорії особистісних конструктів Дж. Келлі, особистість організує і впорядковує свій суб'єктивний досвід з опорою на індивідуальну систему біополярних шкал – «конструктів». Їх полярність забезпечує множинне осмислення однієї реальності. Згідно Дж. Келлі, кожна людина виступає як автор свого розуміння реальності [8].

Згідно з В. Т. Кудрявцевим вся культура виступає для дитини, що розвивається не як сукупність суспільно еталонізованих знань, умінь і нави-

чок, а як відкрита багатовимірною системою проблемно-творчих завдань. Вирішуючи ці задачі, дитина не тільки створює свою пізнавальну творчу діяльність і на кожному етапі цієї діяльності створює суб'єктивно новий продукт (результат) у вигляді знань, умінь. В першу чергу, дитина виступає таким суб'єктом, який проробляє власний авторський розумовий шлях створення нових для себе знань, які вже до нього об'єктивно існують в його культурному середовищі. Іншими словами, дитина виступає як автор процесу своєї діяльності (предметно-практичної, образотворчої, ігрової та ін.), так і продукту своєї авторської діяльності [4]. Згідно з самими радикальними теоріями конструктивізму в когнітивній психології (див. огляд зроблений М. В. Фалікман) суб'єкт активно конструює і переконструює системи своїх знань. І ці функції психіки «працюють» не на те, що б об'єктивно відображати реальність, а що б максимально адаптуватися до неї (Ж. Піаже). По відношенню до проблематики сприйняття і пам'яті в контексті конструктивістського підходу, сформована думка про те, що образи не відбиваються, а потім витягуються як непорушні відбитки, а кожен раз вибудовуються заново завдяки активності психіки суб'єкта, яка відіграє таку ж роль як і об'єктивний вплив на неї ззовні [8].

У теорії діяльності, що активно розроблялась за радянських часів, будь-який психічний процес розглядається як діяльність спрямована на пізнання, перебіг якої обумовлюється суб'єктивним (психічним) і об'єктивним зовнішнім факторам (наприклад, це роботи Д. Б. Богоявленської, А. В. Брушлинського, Л. А. Венгера, А. В. Запорожця, В. П. Зінченко, Г. С. Костюка, В. Т. Кудрявцева, О. М. Матюшкина, В. О. Моляко, А. В. Петровського, М. Н. Подд'якова, Я. О. Пономарьова, В. Н. Пушкіна, С. Л. Рубінштейна, С. Д. Смирнова, О. К. Тихомирова, Д. І. Фельдштейна та ін.). Навіть в роботах такого методолога радянської науки як О. М. Леонт'єв, мова йде про побудову образу. І незважаючи на домінуючі в радянській науці методологічні положення, що відзначають відбивну природу психіки, таке трактування зближується з конструктивістською теорією, адже в роботах цих авторів акцент робився на вибірковості і активному характері психічного.

М. О. Бернштейн у своїй видатній роботі про рівні побудови рухів показує як будуються рух людини щодо того, яка рухова задача поставлена. При цьому не тільки найвищий «когнітивний» рівень побудови осмисленого руху, але і більш низькі рівні, здійснюються за «логікою» побудови, «логікою» конструювання руху [1].

Окремої уваги, на нашу думку, заслуговує наукова система П. Я. Гальперіна про поетапне формування розумових дій. В ній йдеться про формування у дитини умінь будувати свої дії спочатку з великою опорою на різні схеми, орієнтири, а потім і орієнтуючись на узагальнені абстрактні зразки. За словами Л. Ф. Обухової мова йде про «побудову психічного явища з наперед заданими властивостями» [6]. Сам успіх розумових дій забезпечується повнотою орієнтування, по якій він будується. На прикладі формування у дітей простої системи наукових понять П. Я. Гальперін

показує схему побудови (!) нового знання в застосуванні його до розв'язку задач. Досвід такого побудови розумових дії забезпечує не тільки інтелектуальний розвиток, але і більш цілісно - психічний. Зближуються з конструктивістськими розробки Е. О. Фарапонової присвячені розвитку конструктивно-технічної діяльності дітей. Наймасштабніші дослідження конструктивної діяльності у радянській науці, розпочато Т. В. Кудрявцевим. Вивчаючи те, як розв'язуються конструктивно-технічні задачі, він закладає основи проблемного, розвиваючого навчання. Їм показано як під час розв'язку задач під керівництвом педагога, учень не просто здобуває знання, він виробляє (конструює) свої способи їх придбання. А в процесі проблемного навчання ці способи робляться все більш узагальненими. Т. В. Кудрявцевим по суті був створений алгоритм побудови пізнавальної діяльності учня.

В українській психології перші конструкторологічні розробки були зроблені в середині минулого століття. Сюди в першу чергу потрібно віднести роботи Є. О. Мілеряна присвячені розробкам технологічної системи формування загальношкільних професійних умінь. Власне, саме в його роботах в середині минулого століття зазвучало слово «технологія» формування. Наймасштабнішими в українській психологічній науці стали розробки В. О. Моляко присвячені творчому конструюванню. Зокрема, створена ним діагностично-тренінгова система КАРУС дозволяє навчати будувати різні конструкти використовуючи певні розумові стратегії. Закладені ним методологічні основи творчої конструкторології стали основою для подальших прикладних і теоретичних розробок в самих різних професійних сферах діяльності людини. На особливу увагу заслуговує виділені їм особливості конструювання цілісних об'єктів з різноманітних структур і функцій в ускладнених умовах [5].

Як можна побачити, конструктивістський підхід завжди був присутній в психологічній науці в різних ступенях, а на даний момент він є найперспективнішим напрямом досліджень. Спираючись на загальні положення теорії конструктивізму, важливо, на нашу думку, включати в загальну систему підготовки дітей до школи такий вид діяльності як конструювання, тим самим забезпечуючи розвиток вміння створювати різні смислові конструкти як у предметно – практичній так і у внутрішній розумовій діяльності.

Особливо важливим при цьому є навчання дітей вмінню конструювати в єдиному смисловому цілому різні структури і функції відомих дитині об'єктів в різних видах його дитячої діяльності - ігровий, образотворчої, комунікативної, спортивної та ін. Таку можливість дає адаптована, в тому числі і до дітей дошкільного віку, система КАРУС. Саме навчання старших дошкільників за цією системою пошуку аналогів, комбінуванню і реконструюванню різних структур і функцій, дозволяє розвивати всі складові такого психологічного конструкту як готовність дитини до школи. Адже досвід структурного і функціонального конструювання дозволяє суб'єкту переносити відомі йому структури і функції на нові об'єкти і по ним розуміти їх. Пе-

ренесення різноманітних аналогів, їх комбінацій і реконструкцій в нові умови дозволяє успішно адаптуватися до нових умов шкільного навчання вчорашньому дошкільнику.

Проведені нами дослідження дозволяють побачити, що у процесі конструювання, особливо в процесі заданого пошуку аналогів, пошуку варіанту комбінацій і реконструкцій, у дошкільнят розвивається довільність психічних процесів на яку, як на необхідну передумову успішного навчання, вказували всі дослідники проблематики шкільної зрілості (Божович Л. І., Гуткіна Н. І., Ельконін Д. Б.).

Згідно з Д. Б. Ельконіним, готовність дитини до школи передбачає, серед інших рівних, таку передумову до навчальної діяльності, як орієнтування на систему правил в роботі. Тобто на таку систему об'єктивних орієнтирів, за якими дитина може самостійно будувати свою діяльність. У сучасній дошкільній педагогіці і психології вказується, що орієнтуватися на систему правил дошкільнята найкраще навчаються у грі. На нашу думку в рівній мірі дошкільнята вчать орієнтуватися на систему правил і в процесі предметно-практичного конструювання, і це підтверджено низкою наших досліджень [2].

Так само важливою передумовою навчання в школі є вміння виконувати інструкції і працювати за зразком. Таке вміння розвивається найкраще в процесі навчання дошкільнят такої діяльності як пошук аналогів або аналогізуванню і комбінуванню знайдених аналогів. Починаючи від простого наслідувального предметно-практичного конструювання діти успішно навчаються більш складним образним формам пошуку аналогів і їх комбінацій, а далі і більш складним розумовим формам такої внутрішньої діяльності як розуміння нових знань за аналогією.

Н. Г. Салминою виділений такий важливий показник психологічної готовності до школи як сформованість семіотичної функції [3]. І треба сказати, що ігрова діяльність дійсно більше інших видів дитячої діяльності сприяє розвитку заміщення одних об'єктів іншими, знаковими, символічними об'єктами. Однак, наші спостереження за дітьми у процесі створення ними конструкцій з геометричних фігур, синельного дроту, блоків Лего, різноманітного бросового матеріалу тощо, свідчать що відбувається не лише прояв, але і суттєве збагачення семіотичної функції. Саме оперування в процесі конструювання знаком або символом як реальним об'єктом, дозволяє розвивати не тільки предметно практичні або наочно - образні форми конструювання а й створювати передумови виходу на конкретні види понятійного конструкторського мислення. Крім того, досвід заміщення структур і функцій знаками або символами дозволяє виводити конструювання на нові абстрактні рівні і наближати його до внутрішніх розумових форм.

Висновки. Конструктивістський підхід завжди був присутній у різних ступенях у вітчизняній психологічній науці, а на даний момент він є найперспективнішим напрямом досліджень. Спираючись на загальні положення теорії конструктивізму, важливо включати в загальну систему підготовки дітей до школи такий вид діяльності як конструювання, тим са-

ним забезпечуючи розвиток вміння створювати різні смислові конструкти як у предметно – практичній так і у внутрішній розумовій діяльності. Включення у систему підготовки дітей до школи навчання конструюванню за системою КАРУС дозволяє розвивати всі складові такого психологічного конструкту як готовність дитини до школи. Вміння переносити аналогі і різноманітні варіанти комбінацій у нові соціальні та пізнавальні ситуації, дозволяє дошкільникам краще адаптуватися до умов шкільного навчання. У діяльності конструювання, що здійснюється згідно із методикою КАРУС, розвивається довільність психічних процесів, створюються передумови розуміння нового учбового матеріалу за аналогією, розвивається семіотична функція психіки. Все це сприятиме більш глибокому і збагаченому формуванню у дитини внутрішньої позиції школяра.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Бернштейн Н.А.* О построении движений М.: Медгиз, 1947, 254 с.
2. *Гулько Ю. А.* Регуляційні механізми перцептивно-мисленнєвої стратегії конструювання молодшими дошкільниками нового об'єкта. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т XII: Психологія творчості. Випуск 23. Київ, 2017. С. 60-70.
3. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. М.: Академический Проект, 2000. 184 с.
4. *Кудрявцев В. Т.* Креативная тенденция в психическом развитии ребенка [Электронный ресурс]. URL: http://www.experiment.lv/rus/biblio/pervie_4tenija/p4_kudrjavcev_2.htm
5. *Моляко В. А.* Творческая конструктология (пролегомены). К.: Освіта України, 2007. 388с.
6. *Обухова Л. Ф.* Теория П. Я. Гальперина – становление новой отрасли психологии/ [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/files/32777/kip_2010_4_Obukhova.pdf
7. Стратегии творческой деятельности: школа В. А. Моляко. Киев: Освіта України», 2008, 702 с.
8. *Фаликман М. В.* Методология конструктивизма в психологии познания. Психологические исследования [Электронный ресурс], 2016, Том 9, № 48. URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2016v9n48/1305-falikman48.html>

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Bernshtein N. A.* O postroenii dvizhenii M.: Medgiz, 1947, 254 s.
2. *Gulko Yu. A.* Reguliatciini mekhanizmi pertceptivno-mislennevoї strategii konstruiuvannia molodshimi doshkilnikami novogo ob'ekta. Aktualni problemi psikhologii: zbirnik naukovikh prac Institutu psikhologii imeni G.S. Kostiuka NAPN Ukraїni. T. KhII: Psikhologiiia tvorchosti . Vipusk 23. Kiїv, 2017. S. 60-70.
3. *Gutkina N.I.* Psikhologicheskaiia gotovnost k shkole. M.: Akademicheskii Proekt, 2000. 184 s.
4. *Kudriavtcev V. T.* Kreativnaia tendentciia v psikhicheskom razvitii rebenka [Elektronnyi resurs]. URL: http://www.experiment.lv/rus/biblio/pervie_4tenija/p4_kudrjavcev_2.htm
5. *Moliako V. A.* Tvorcheskaia konstruktologiia (prolegomeny). K.: Osvita Ukrainy, 2007. 388s.
6. *Obukhova L. F.* Teoriia P. Ia. Galperina – stanovlenie novoi otrasli psikhologii/ [Elektronnyi resurs]. URL: https://psyjournals.ru/files/32777/kip_2010_4_Obukhova.pdf
7. Strategii tvorcheskoi deiatelnosti: shkola V. A. Moliako. Kiev: Osvita Ukraini», 2008, 702 s.

8. *Falikman M. V.* Metodologija konstruktivizma v psikhologii poznavania. Psikhologicheskie issledovaniia [Elektronnyi resurs], 2016, Tom 9, № 48. URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2016v9n48/1305-falikman48.html>

Hulko Yu. A. Problems of preparing a child for school in the context of creative constructology. The constructivist approach has always been present in psychological science in various degrees, and now it is the most promising area of the research. Based on the general provisions of the constructivism theory, it is important to include in the general system of preparing children for school such activities as construction, thereby ensuring the development of the ability to create various semantic constructs in both subject-practical and internal mental activity of a child. The inclusion in the system of preparing children for school of teaching construction according to the KARUS system allows developing all the components of such a psychological construct as the child's readiness for school. The ability to transfer analogs and a variety of combinations to new social and cognitive situations allows preschoolers to better adapt to the conditions of schooling. In the activity of construction using the KARUS method, the arbitrariness of mental processes develops, preconditions for understanding the new educational material by analogy are created, the semiotic function of the psyche develops. All this contributes to a deeper and richer formation in a child of an inner position of the pupil.

Keywords: , creative constructology, child's readiness for school, KARUS method.

Отримано 19.02.2020

УДК 159.9

*Жук Олена Вікторівна
Гульбе Ольга Анатоліївна
Меркулова Ніна Федорівна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ - МЕДИКІВ ВНЗ

Жук О. В., Гульбе О. А., Меркулова Н. Ф. Психологічні особливості формування професійної свідомості студентів - медиків ВНЗ. У статті розглядаються психологічні особливості формування професійної свідомості студентів-медиків у вищих навчальних медичних закладах, дається характеристика професійної свідомості як складного особистісного утворення, що розвивається під впливом професійного середовища та участі суб'єкта у навчальній та професійній діяльності. Виділені основні функції професійної свідомості та їх формування у студентів медиків. Дана характеристика працівників медичної сфери. Показано що формування професійної свідомості є основною умовою якісної підготовки студентів-медиків, майбутніх фахівців. Описано, що лікар, як суб'єкт медичної діяльності, повинен бути всебічно розвинений, гуманний, володіти знаннями, навичками, аналітичним мисленням, високою духовністю.

Ключові слова: особистість, свідомість, самосвідомість, професійна свідомість, особистість студента - медика, формування професійної свідомості, функції професійної свідомості, характеристика професійної свідомості, компоненти професійної свідомості, моделі професійної діяльності.

Жук Е. В., Гульбе О. А., Меркулова Н.Ф. Психологические особенности формирования профессионального сознания студентов - медиков ВУЗ. В статье рассматриваются психологические особенности формирования профессионального сознания сту-

дентов-медиків в вищих учебных медических заведедніях, дана характеристика професіонального сознания как сложного личностного образования, что развивается под влиянием профессиональной среды и участия субъекта в учебной и профессиональной деятельности. Выделены основные функции профессионального сознания и их формирование у студентов-медиков. Дана характеристика работников медицинской сферы. Показано, что формирование профессионального сознания, является основным условием качественной подготовки студентов-медиков, будущих специалистов. Описано, что врач, как субъект медицинской деятельности, должен быть всесторонне развит, гуманный, обладать знаниями, навыками, аналитическим мышлением, высокой духовностью.

Ключевые слова: личность, сознание, самосознание, профессиональное сознание, личность студента-медика, формирования профессионального сознания, функции профессионального сознания, характеристика профессионального сознания, компоненты профессионального сознания, модели профессиональной деятельности.

Вступ. У сучасний складний період масового захворювання людей вірусною інфекцією виникла особлива потреба суспільства у високо кваліфікованих медических працівниках. Тому вивчення психологічних особливостей формування професійної свідомості у студентів-медиків є одним із важливих чинників та має особливе значення для професійної підготовки майбутніх фахівців медическої сфери. Професійна свідомість є складне особистісне утворення, що розвивається під впливом професійного середовища й активної участі студентів у навчально-професійній діяльності. Розвиток професійної свідомості студентів-медиків розглядається в єдності: діяльність, свідомість, спільність. Такі фахівці потрібні сучасному суспільству і їх необхідно готувати на етапі професійної підготовки у вищому медическому навчальному закладі.

Вихідні передумови. В психологічних дослідженнях зустрічаються описи формування професійної свідомості майбутніх фахівців як факт періоду вибору ними професії. Професійна свідомість була предметом вивчення різних психологічних шкіл, а також представників гуманітарних наук (філософії, психології, педагогіки, історії). Категорія «суб'єкт» отримала осмислення в роботах Б.Г.Ананьєва [1] А.В.Брушлінського [3] Б.Ф.Ломова [12]. С.Л.Рубінштейн визначає: «Людина, як суб'єкт, має бути введена в середину, до складу суцього, до складу буття...виступати при цьому як свідомо істота й суб'єкт дії, перш за все як реальна, матеріальна, практична істота» [16, с.54].

Значний внесок у становлення теорії професійної свідомості зробили В.Н.Розин [15] та Эткінд А.М [18], які розробили модель професійної свідомості. Як стверджують дослідники професійна свідомість починає складатись у процесі усвідомлення майбутніми фахівцями професійного шляху який функціонує протягом усієї життєдіяльності. Ці автори розуміють професійну свідомість як форму свідомості, структурна організація якої певним чином повинна відтворювати структурні компоненти свідомості, що визначені в наступних теоріях: двокомпонентна теорія свідомості Л.С.Виготського [5]; трикомпонентна структура О.М.Леонтєва; чотирикомпонентна структура В.П.Зінченка [10]; п'ятикомпонентна структура Ф.Ю.Василюка. Науковець Д.Сьюпер визначає, що на різних етапах свого

розвитку людина обирає професію різним чином. Особливу увагу він надає професійній зрілості і стверджує, що процес побудови кар'єри постійно змінюється професійним вибором. На його думку, в основі цього процесу лежить «Я-концепція» особистості як цілісне утворення, постійно змінюючись у залежності від часу, досвіду та суб'єктивних умов професійного розвитку [19].

Як результат входження у професійну роль Ж.П.Вірна розглядаючи професійну свідомість, вказує на те, що важливе значення відіграє уявлення людини про свою особистість та свої можливості в цьому процесі [4,с.67]. Досліджуючи професійну свідомість Н.Ф.Шевченко вводить особистісні риси й особливості, які пов'язані зі специфікою індивідуальної життєдіяльності людини. На її думку ці професійні якості допомагають особистості адаптуватися до професійної діяльності й виявити свій рівень самореалізації в конкретній професії [17, с.99].

Розкриваючи сутність професійної свідомості особистості В. В. Єрмолін визначає, що вона складається з двох взаємопов'язаних структур: перша – внутрішня, яка включає компоненти професійної раціональності, чутливості й волі; друга – зовнішня, в якій свідомість розглядається як знання про професію, вимоги до особистості що працює за обраним фахом, оцінювання свого місця й ролі в системі виробничих відносин, оцінювання значущості професії, процесу й результату своєї роботи, як результат перетворення самої професійної діяльності в ідеальне явище [9].

Формулювання цілей. Проаналізувати психологічні особливості формування професійної свідомості студентів-медиків у навчальному процесі, виділити основні психологічні функції формування професійної свідомості студентів – медиків та розробити психологічну структуру професійної свідомості студентів-медиків й структуру основних її компонентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. З погляду загально-психологічних позицій професійна свідомість становить собою психічне утворення, що інтегрує професійні знання і вміння, які структуруються у певні програми професійних дій, а також знання людини про себе саму як представника певної професії [17, с.98-99]. Таким чином, будь-яка професійна сфера вписується у свідомість особистості, роблячи її професійну приналежність. Говорячи про професійну свідомість, ми маємо на увазі свідомість як феномен, який будується в логіці психологічного бачення діяльності і формується шляхом усвідомлення цінностей й розуміння причинності психологічного факту, а потім набуває практичних навичок її корекції.

Професія лікаря - одна з найдавніших і шанованих. Великий Гіппократ осмислив, сформулював і узагальнив у своїй знаменитій «Клятві» зобов'язання, які брала на себе людина, що присвячувала себе служінню медицині. Він відзначав, що лікарю властиві сумлінність, скромність, простота думок та особистісно-професійні знання. У роботі «Про лікаря» Гіппократ стверджував що лікар повинен виглядати здоровим, бо ті, хто самі не

мають гарного вигляду, не можуть мати правильну турботу про інших, має бути значною і справедливою людиною, мати якості, що характеризують творче начало: уяву, натхнення, імпровізацію, інтуїцію. Історично сформовані якості, якими повинен володіти лікар, завжди високо цінувалися в суспільстві. Серед численних характеристик лікаря на перший план, поряд з професіоналізмом, висувалися гуманістичні вимоги: доброта, чуйність, уважність, терпимість, спокій та інші. В цілому особистісні якості лікаря були узагальнені в латинській приказці: «Хороший лікар повинен бути хорошою людиною» [6].

В той же час слід відмітити що при підготовці медичних кадрів велика увага повинна приділятися формуванню професійної свідомості студентів і таких її компонентів як: професійні знання і уміння, емоційно-вольові, когнітивні та комунікативні якості. В сучасному суспільстві особистість лікаря розглядається як центральний компонент системи лікарської діяльності, що забезпечує її спрямованість і успішність функціонування в рішенні морально-етичної і гуманістичної мети лікарської праці.

Ключовою вимогою до студентів медичних вузів, як майбутніх медичних працівників, вважається розвиток професійної свідомості, яка формує у майбутнього фахівця медичної сфери гуманного ставлення до хворого і високий рівень відповідальності за свої дії. Тому майбутній фахівець повинен мати високий рівень професіоналізму та комплекс особистісних якостей, необхідних для повноцінної роботи, що вимагає формувати у студентів-медиків наступні соціально-етичні особистісні якості:

- морально-етичні: чесність, порядність, відповідальність, інтелігентність, людяність, доброта, надійність, принциповість, безкорисливість, вміння тримати слово;

- соціальна зрілість; соціальна відповідальність, домінування соціально значущих мотивів професійної діяльності, професійна мотивація, психологічна культура;

- організаційні: вимогливість до себе і оточуючих, схильність брати на себе відповідальність, вміння приймати рішення, вміння правильно оцінити себе і пацієнта, вміння планувати свою роботу.

Щоб ефективно виконувати свою діяльність, майбутній фахівець медичної сфери повинен володіти цілим рядом психологічних якостей, необхідних для даної професії. Ці якості складають основні категорії психічних процесів:

- когнітивні: система наукових психологічних знань про людину й соціальну взаємодію людей, система адекватних уявлень про свій внутрішній психічний світ та індивідуальні якості, глибокі професійні знання розвинений інтелект, гнучке творче мислення, висока розумова працездатність, аналітичний склад розуму, прогностичні здібності, активне сприйняття, хорошу пам'ять, стійка увага, розвинена уява;

- комунікативні: особиста привабливість, ввічливість, повагу до оточуючих, готовність допомогти, авторитет, тактовність, уважність, спостережливість, комунікабельність, доступність контактів, довіра до оточуючих;

- емоційні: чуйність до людей, розвинена емпатія й уміння співпереживати, багатство й дієвість переживань, емоційна стабільність, чуйність, доброзичливість, великодушність, милосердя, почуття власної гідності;

- вольові: здатність протистояти зовнішньому тиску, стримувати негативні емоційні впливи й сильні переживання, не допускати зривів діяльності при значних психічних навантаженнях, самоконтроль, витримка, наполегливість у ствердженні моральних цінностей і принципів, впевненість в собі, витримка, схильність до ризику, сміливість, незалежність, врівноваженість, рішучість, ініціативність, самостійність, цілеспрямованість;

- мотиваційні: мотивація на здобуття професійних знань та вмінь, позитивна внутрішня мотивація до навчання у медичному закладі, розвиток позитивної внутрішньої орієнтації на медичну професію, визначення особистісних ціннісних орієнтацій, цілі самореалізації, перспективи життєвого самоствердження, динаміка цінісно-сислової сфери, осмислення вибору медичної орієнтації, посилення мотивів професійної поведінки, підвищення інтересу до медичної праці, підвищення мотивації професійного успіху в медичній сфері, професійні інтереси та спрямованість на оволодіння комплексом цінностей фаховій діяльності. Ці особистісні якості професійної свідомості студентів – медиків розкриті у рисунку 1.

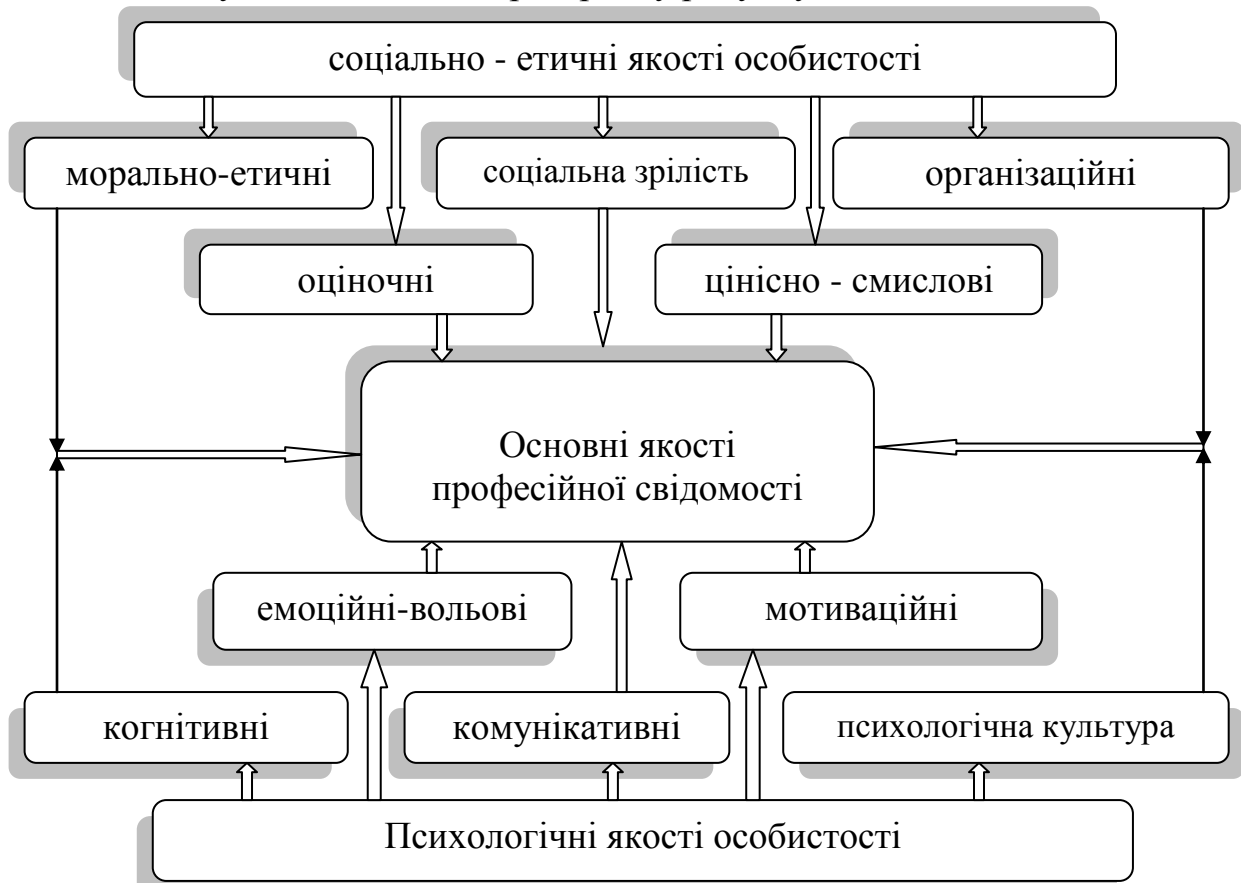


Рис. 1. Основні якості професійної свідомості студентів-медиків

Формування професійної свідомості майбутнього фахівця-медика відбувається відносно активного навчального процесу та практичної діяльності. Це, насамперед, формує у майбутнього фахівця глибинні відчуття,

способи мислення, інтуїцію та професійне мистецтво. Професійна свідомість лікаря включає відчуття, думки, ідеї, ідеали, образи, концепції та творчу діяльність. Вивчення розробок О.Г. Данільян, В.М. Тараненко [7], дозволило виявити основні психологічні функції формування професійної свідомості: інформативні, комунікативні, когнітивні, творчі, оціночні, цілепокладання, емоційно-вольові, організаційні, морально-етичні, соціальні. Зміст цих функцій розкриті у схемі (рис. 1.2)

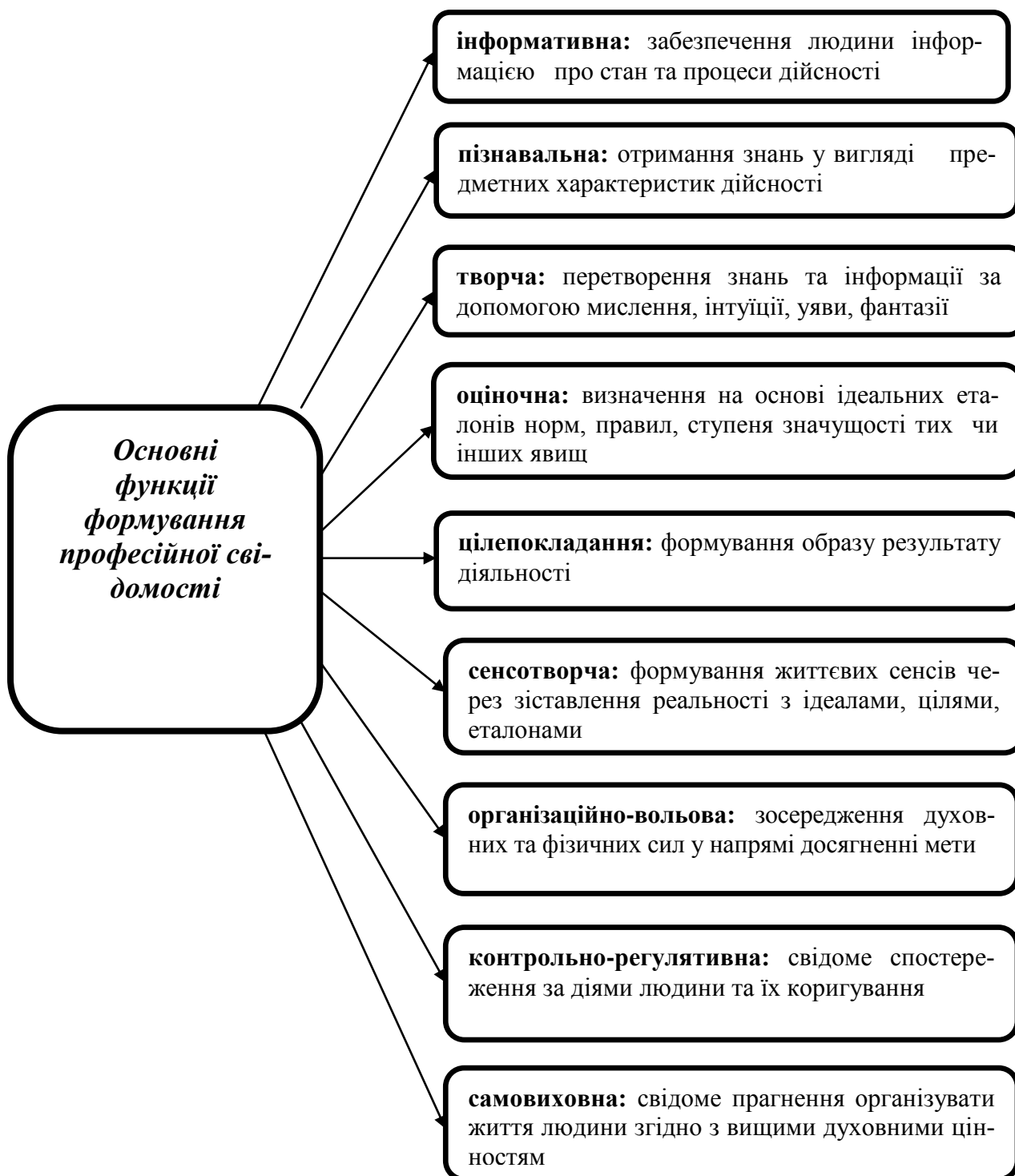


Рис. 2. Схема основних функцій формування професійної свідомості (О.Г. Данільян, В.М. Тараненко).

Відображення об'єктивної дійсності представниками тієї чи іншої професії відбувається під впливом як мінімум двох факторів: об'єктивного, тобто умов професійної праці та суб'єктивного, психологічних характеристик особистості. Наявність першого фактора дозволяє говорити про відносну незалежність і цілісність такого виду свідомості особистості як професійна свідомість.

Характеристику професійної свідомості, на думку Б. Д. Паригіна, слід почати з деяких термінологічних уточнень, тому що професійна свідомість означає свідомість особистості в різноманітній професійній діяльності. У зв'язку з цим на перший погляд можна погодитися з Б. Д. Паригінін, який розглядає професійну свідомість як факт усвідомлення людиною своєї приналежності до певної сукупності професійного соціального середовища [13].

Розробляючи проблему формування професійної свідомості Н. Ф. Шевченко [17] звертає увагу на особливості співвідношення буденного і наукового рівнів професійної свідомості фахівців у різні періоди їх професійного становлення. Цей процес повинен починатись від стадії професіогенезу, тобто на етапі професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі. [17, с. 100-101].

У процесі професійної діяльності у фахівців - медиків різних рівнів вибудовуються різні моделі професійної свідомості. Так, на початковій стадії професіоналізації спрямованість векторів спричиняє своєрідну сумачію буденного й наукового рівнів свідомості.

Професійну свідомість Г. В. Акопов розглядає як ключове поняття теорії і практики підготовки майбутніх фахівців, акцентуючи увагу на соціальні детермінації змісту свідомості, визначалася її орієнтація на соціально-психологічні методи дослідження свідомості, специфіку й тенденції розвитку її психологічних характеристик [14, с.113].

Теоретичній розробці професійної свідомості тривалий час перешкоджали традиційні методологічні установки розуміння свідомості як форми віддзеркалення дійсності суб'єктом діяльності. Гносіологізм зводить свідомість до знання суб'єкта про світ і про себе у світі та представляє суб'єкта не як суб'єкта життєдіяльності, а як суб'єкта пізнання. В цьому розумінні, як особиста форма свідомості, професійна свідомість формується разом із професійним розвитком особистості.

У найзагальнішому смислі професійна свідомість маніфестує сутність розв'язання професійних задач. Змістовні, рівневі та структурні особливості професійної свідомості визначають прогнозування, цілеутворення, планування, прийняття рішень, контроль а також оцінку й корекцію діяльності майбутнього фахівця [15].

Як предмет психологічного дослідження професійна свідомість розглядається в роботах Д. В. Ронзіна [15], який висловив ідею про існування «специфічного індивідуально – психологічного феномену». На його думку, поняття «професійна свідомість» близьке за значенням поняттю

«концептуальна модель діяльності» і характеризується як найбільш важливий і складний блок діяльності, що визначає повноту її структури і функціональні зв'язки цієї структури при проектуванні й реалізації професійної діяльності. У цій структурі визначені наступні критерії:

- перший критерій відрізняє професійну свідомість від буденних уявлень про світ тієї чи іншої професії; показує програми професійних дій, що необхідні для їх оволодіння;
- другий критерій характеризує використання тих дій, які включаються, саме через форми й сфери діяльності, які необхідно реалізовувати фахівцю, тому що, наприклад, для буденної свідомості психологічні знання й уявлення необхідні для розуміння себе та інших, то для професійної свідомості вони стають предметом її науково-теоретичної рефлексії й мислення, і в цій своїй якості вони на далі стають інструментом практичної взаємодії з іншою людиною;
- третій критерій показує характер відповідальності за виконану дію, професійна свідомість лікаря навантажена професійною відповідальністю [15].

На основі теоретичного аналізу професійної свідомості розроблено структуру професійної свідомості студентів ВНЗ (рис. 3).

Процес формування рівнів свідомості та разом із нею й розвиток її знакових засобів відбувається у студентів-медиків шляхом формування нових значень та смислів, шляхом переводу їх із буттєвого рівня на рефлексивний, науковий. Трансляція смислів дає можливість будувати нові смисли не лише у процесі професійної діяльності, а і при присвоєнні їх у процесі навчання.

Таке розуміння навчання студентів – медиків як інструменту побудови повноцінних смислових систем, їх активної зміни, перебудови змушує подивитись на проблему присвоєння смислів у результаті спрямованої трансляції ширше, тобто розглядати систематичне професійне навчання частковим випадком смислового механізму впливу, тому що професійна свідомість репресує характер і рівень професіогенезу і саме вона забезпечує виконання професійних функцій майбутніх фахівців.

Таким чином викладене тлумачення явища професійної свідомості та її формування у студентів-медиків просуває нас до розуміння специфіки професійної свідомості та можливості її презентації і охопило всі ті прояви свідомості особистості студентів, які пов'язані з їх навчальною та майбутньою професійною діяльністю яка визначаються місцем і значенням даної професії у професійній структурі суспільства.

Формування професійної свідомості студентів медиків визначається їх ставленням до професії, до себе як майбутнього професіонала; професійними ідеалами, рівнем професійних знань і умінь, вираженістю професійних здібностей, професійними перспективами, досягненнями, переживаннями успіхів і невдач у професійній діяльності.



Рис. 1.3. Структура професійної свідомості студентів ВНЗ.

Висновки і подальші перспективи досліджень:

1. Професійна свідомість є тим психологічним утворенням в якому інтегруються теоретичні та практичні знання, програми професійних дій, професійні цінності а також знання людини про себе як про представника

певної професії. Дослідження показало значимість зв'язку свідомості із діяльністю особистості яка здатна активно ставити реальні експерименти й оцінювати результати тих дій, якими вона самостійно керує.

2. Формування професійної свідомості і основною умовою якісної підготовки студентів-медиків до майбутньої фахової діяльності. На основі теоретичного аналізу розроблено основні компоненти професійної свідомості студентів-медиків.

3. Діяльнісно-практичний аспект професійної свідомості виражається у впровадженні пізнавально-смыслових схем у процес конкретної діяльності, а такі психологічні параметри діяльності, як цілеспрямованість, активність, особистісна опосередкованість, творчість характеризують рівень розвитку професійної свідомості особистості.

4. Описано що лікар, як суб'єкт медичної діяльності, повинен бути всебічно розвинений, гуманний, володіти знаннями, навичками, аналітичним мисленням, високою духовністю, доброзичливістю по відношенню до колег, пацієнтів, нести позитивний емоційний заряд.

5. Перспективами подальшого дослідження є розробка компонентів професійної свідомості, які впливають на її формування у студентів-медиків, майбутніх фахівців медичної сфери.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – 230 с.
2. *Артемьева Е.Ю.* Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1980. – 126 с.
3. *Брушлинский А.В.* Гуманистичность психологической науки / А. В. Брушлинский. // Психологический журнал. – 2000. – № 3. – С. 14–23.
4. *Вірна Ж.П.* Мотиваційно-смыслова регуляція у професіоналізації психолога: [монографія] / Ж.П. Вірна. – Луцьк: Ред-вид. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. – 320 с.
5. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: 1956. – 341 с.
6. *Гіппократ* "Про лікаря".
7. *Данильян О.Г., Тараненко В.М.* Основи філософії: Навчальний посібник, Харків: Право, 2003. - 352 с.
8. *Донченко О.А.* Архетипи соціального життя і політика (Глибинні регулятиви психополітичного повсякдення) / О.А. Донченко, Ю.В. Романенко. – К.: Либідь, 2001. – 334 с.
9. *Ермолин В. В.* Предпосылки формирования профессионального призвания / В. В. Ермолин. – Ростов-на-Дону, 1974.
10. *Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики / В.П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2003. – 275 с.
11. *Левківська Г.П.* Адаптація першокурсника в умовах ВЗО / Г.П. Левківська – К.: Науково-методичний центр, 2001. – 128 с.
12. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
13. *Парыгин Б. Д.* Социальная психология (учебное пособие) / Б. Д. Парыгин. – СПб: СПбГУП, 2003. – 616 стр.
14. Психологические аспекты формирования профессионального педагогического сознания в процессе подготовки специалистов в вузе / Под ред. Г.В. Аكوпова и др. – Куйбышев: КГПИ, 1989 – 124 с.

15. Розин В.М. Природа сознания и проблема его изучения / В.М. Розин. // Мир психологии. – 1999. – № 1. – С. 102-111.
16. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
17. Шевченко Н.Ф. Професійна свідомість: специфіка психологічного явища / Н.Ф. Шевченко. // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – 2005. – №14. – С. 98-106.
18. Эткінд А.М. Психология практическая и академическая: расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания/ А.М. Эткінд // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 20-30.
19. Super D. E., Bahn M. Y. Occupational psychology. L.: Tavistock, 1971. X+209 p.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Anan'ev B.G. Izbrannye psikhologicheskie trudy / B.G. Anan'ev. – M.: Pedagogika, 1980. – 230 s.
2. Artemeva E.Iu. Psikhologiya subektivnoi semantiki / E.Iu. Artemeva. – M.: Izd-vo Mosk. gos. un-ta, 1980. – 126 s.
3. Brushlinskii A.V. Gumanistichnost psikhologicheskoi nauki / A.V. Brushlinskii. // Psikhologicheskii zhurnal. – 2000. – № 3. – S. 14–23.
4. Virna Zh.P. Motivatsiino-smislova reguliatsiia u profesionalizatsii psikhologa: [monografiia] / Zh.P. Virna. – Lutsk: Red-vid. «Vezha» Volin. derzh. un-tu im. Lesi Ukraïnki, 2003. – 320 s.
5. Vygotskii L.S. Izbrannye psikhologicheskie issledovaniia. – M.: 1956. – 341 s.
6. Gippokrat "Pro likaria".
7. Danilian O.G., Taranenko V.M. Osnovi filosofii: Navchalnii posibnik, Kharkiv: Pravo, 2003. - 352 s.
8. Donchenko O.A. Arkhetipi sotcialnogo zhittia i politika (Glibinni reguliativni psikhopolitichnogo povsiakdennia) / O.A. Donchenko, Iu.V. Romanenko. – K.: Libid, 2001. – 334 s.
9. Ermolin V. V. Predposylki formirovaniia professionalnogo prizvaniia / V. V. Ermolin. – Rostov-na-Donu, 1974.
10. Zinchenko V.P. Psikhologicheskie osnovy pedagogiki / V.P. Zinchenko. – M.: Gardariki, 2003. – 275 s.
11. Levkivska G.P. Adaptatsiia pershokursnika v umovakh VZO / G.P. Levkivska – K.: Naukovo-metodichnii tsentr, 2001. – 128 s.
12. Lomov B.F. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii / B.F. Lomov. – M.: Nauka, 1984. – 444 s.
13. Parygin B. D. Sotcialnaia psikhologiya (uchebnoe posobie) / B. D. Parygin. – SPb: SPbGUP, 2003. — 616 str.
14. Psikhologicheskie aspekty formirovaniia professionalnogo pedagogicheskogo soznaniia v protsesse podgotovki spetsialistov v vuze / Pod. red. G.V. Akopova i dr. – Kuibyshev: KGPI, 1989 – 124 s.
15. Rozin V.M. Priroda soznaniia i problema ego izucheniiia / V.M. Rozin. // Mir pсихологии. – 1999. – № 1. – S. 102-111.
16. Rubinshtein S.L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir. – SPb.: Piter, 2003. – 512 s.
17. Shevchenko N.F. Profesiina svidomist: spetsifika psikhologichnogo iavishcha / N.F. Shevchenko. // Visnik Kharkivskogo natsionalnogo pedagogichnogo universitetu im. G.S. Skovorodi. Psikhologiya. – 2005. – №14. – S. 98-106.
18. Etkind A.M. Psikhologiya prakticheskaiia i akademicheskaiia: raskhozhdienie kognitivnykh struktur vnutri professionalnogo soznaniia/ A.M. Etkind // Voprosy psikhologii. – 1987. – № 6. – S. 20-30.
19. Super D. E., Bahn M. Y. Occupational psychology. L.: Tavistock, 1971. X+209 p.

Zhuk E. V., Gulbs O. A., Merkulova N. F. Psychological features of professional consciousness formation of students-physicians at the university. The article considers psychological features of the formation of professional consciousness of medical students at

higher medical institutions, gives a description of professional consciousness as a complex personal formation which develops under the influence of professional environment and subject's participation in educational and professional activities. The main functions of professional consciousness and their formation in medical students are highlighted. The characteristic of medical workers is given. It is shown that the formation of professional consciousness is the main condition for highly qualified training of medical students, future professionals. It is described that a physician, as a subject of medical activity, must be comprehensively developed, be humane, possess profound knowledge, skills, analytical thinking, high spirituality. It is shown that in the modern difficult period of mass disease of people with a viral infection there is a special need of the society for highly qualified medical workers. The study of psychological features of the formation of professional consciousness in medical students is one of the important factors and is of particular importance for training future medical professionals. It is revealed that professional consciousness is a complex personal formation which is developed under the influence of the professional environment and active participation of students in educational and professional activities. The characteristic of the development of medical students' professional consciousness which is considered in unity is given: activity, consciousness, community. It is stated that modern society needs highly qualified specialists, future physicians, and it is necessary to train them at the stage of professional training at higher medical educational institutions.

Keywords: personality, consciousness, self-consciousness, professional consciousness, medical student' personality, professional consciousness formation, professional consciousness functions, professional consciousness characteristics, professional consciousness components, models of professional activity.

Отримано 21.02.2020

УДК 925 : 159.927-134

*Івашкевич Ернест Едуардович
Терновик Наталія Анатоліївна*

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ КАЗОК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Івашкевич Е.Е., Терновик Н.А. Творчий потенціал казок як засіб формування соціокультурної компетентності учнів початкової школи. У статті автори обґрунтували значення соціокультурної компетентності. Було показано, що соціокультурна компетентність передбачає розуміння особистістю національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки іншої людини та вміння використовувати елементи соціокультурного контексту, що мають відношення до породження та сприйняття мовлення з точки зору цієї мови. Зазначено, що до національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки відносять звичаї, правила, норми, соціальні конвенції, ритуали, соціальні стереотипи, знання про країну, мова якої вивчається тощо. Було показано, що національний менталітет є способом мислення представників певної культури або субкультури, який визначає їхню поведінку та очікування інших осіб. Зазначено, що менталітет країни вивчається у трьох напрямках: загальному, ситуативному та у напрямку культурного самовизначення. До загальних характеристик менталітету відносять: знання, поведінку та ставлення. Яскравими прикладами експлікації цих складових можуть бути свята, традиції та звичаї носіїв мови. Ситуативні характеристики можуть включати особливості менталітету, сприйняття та ви-

раження. Автори статті також наголосили, що ментальність передбачає культурне самовизначення, яке може вміщувати як загальні, так і ситуативні характеристики. З метою окреплення засобів розвитку соціокультурної компетентності учнів автори статті запропонували для них певні вправи (виконання яких мало здійснюватися після того, як школярі прочитали казку). Вправи передбачали систематичне становлення навичок та вмій, які й формують соціокультурну компетентність школярів. Визначено психологічні чинники актуалізації продуктивного становлення соціокультурної компетентності учнів початкової школи.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, творчий потенціал, казки, національна ментальність, культура, субкультура, культурне самовизначення, знання, поведінка, ставлення.

Ивашкевич Э. Э., Терновик Н.А. Творческий потенциал сказок как средство формирования социокультурной компетентности учащихся начальной школы. В статье авторы обосновали значение социокультурной компетентности. Было показано, что социокультурная компетентность предполагает понимание личностью национально-культурной специфики речевого поведения другого человека и умение использовать элементы социокультурного контекста, имеющие отношение к порождению и восприятию речи с точки зрения этого языка. Отмечено, что к национально-культурной специфике речевого поведения относятся обычаи, правила, нормы, социальные конвенции, ритуалы, социальные стереотипы, знания о стране того языка, который изучается. Было показано, что национальный менталитет является способом мышления представителей определённой культуры или субкультуры, который определяет поведение и ожидания других лиц. Отмечено, что менталитет страны изучается в трёх направлениях: в общем, ситуативном и в направлении культурного самоопределения. К общим характеристикам менталитета относятся: знания, поведение и отношения. Яркими примерами экспликации этих составляющих могут быть праздники, традиции и обычаи носителей языка. Ситуативные характеристики могут включать особенности менталитета, восприятия и выражения. Авторы статьи также отметили, что ментальность предполагает культурное самоопределение, которое может содержать как общие, так и ситуативные характеристики. С целью определения средств развития социокультурной компетентности учащихся авторы статьи предложили для них определённые упражнения (выполнение которых должно было осуществляться после того, как школьники прочитали сказку). Упражнения предусматривали систематическое становление навыков и умений, которые и формируют социокультурную компетентность школьников. Определены психологические факторы актуализации продуктивного становления социокультурной компетентности учащихся начальной школы.

Ключевые слова: социокультурная компетентность, творческий потенциал, сказки, национальная ментальность, культура, субкультура, культурное самоопределение, знания, поведение, отношения.

Introduction. In the psychological literature it has been noted that the elementary educational level of schoolchildren of primary school age requires the comprehensible, authentic language by pupils. In order to meet these requirements, in the classroom it is suggested to use foreign-language fairy-tales. By introducing the structure of the educational process for pupils, the teacher immediately achieves several goals: he/she adds the necessary positive emotional component and attracts children to authentic sources of another language and culture. Also we have to add that these fairy-tales contain a great educational potential. For example, H.A.Witkin & D.R.Goodenough [4] stated the foundations for pupils' activity with fairy-tales about domestic animals at school, paying particular attention to the fact that without a vivid, beautiful fairy-tale mastering the

consciousness and feelings of the child nobody can, so in such a case we can not imagine the developing of a child's thinking, his/her memory and speech without fairy-tales.

The analysis of the latest scientific researches and publications. Many scientists have dealt with the question of introducing fairy-tales into the structure of foreign language lessons (D.L.Master [2]). Recently, the most popular means of activities with fairy-tales at school are the dramatization and performing (V.A.Molyako [1]), to which the researchers continued to appeal. Such approach creates favorable conditions for mastering a new material, the formation of different competencies, and forms a stable motivation for studying a foreign language.

Despite some success the theoretical foundations of the problem of early development of socio-cultural competence still remain largely unexplored. As before, there is no complete clarity in the issues according to the structure and to the content of socio-cultural minimum for elementary school, but the methodology for the formation of socio-cultural competence of pupils of primary school age has not been developed yet. Textbooks for elementary school teach English mainly on the realities of native culture. They are not provided with the necessary minimum of etiquette-visual formulas for communication and a set of situations for modeling the interactions of Ukrainian children with their English-speaking ones. The task of deliberate activity on the culture in the models of inner speech is not at all imposed, since these textbooks are "dumb", they are not provided with authentic audio material.

It should be noted that the active practical use of authentic fairy-tale texts with schoolchildren from primary school has not yet become widespread in native surrounding. A great attention of psychologists and teachers of elementary school in the study of foreign languages is still based on some forms of children's folklore: songs, lyrics. In contrast, reading and listening to fairy-tales has been paid much less attention. We also have to note that psychological development of the person concerning the use of fairy-tales for teaching foreign languages is more oriented towards the formation of linguistic, discursive, strategic competences than socio-cultural one. So, in my opinion, the potential of a fairy-tale to form socio-cultural competence at elementary school is still not sufficiently studied. So we chose this problem as a topic of our research.

The objective of our research is to find the best ways of organizing the educational process and to find the rational components of the content of teaching pupils from elementary school, firstly, to understand fairy-tales, and, secondly, to develop schoolchildren's socio-cultural competence by means of this authentic material.

The tasks of our research are:

1. To explain the meaning of socio-cultural competence.
2. To show the means of the developing of pupils' socio-cultural competence in a way to propose them exercises based on some theoretical principles (after schoolchildren read a fairy-tale).

3. To present exercises the systematic implementation of which involve the development of skills on the structure of socio-cultural competence.

4. To determine psychological factors of realizing the productive development of socio-cultural competence.

The results of the research and their discussion. At the same time, the central problems of restructuring teaching of a foreign language at secondary schools are the question of defining goals and the content of training that would be adequate for pupils, in developing the ideas that teaching is not only the language, but the language in the broad sense of this word, because it is presented as the most effective one means according to the development of pupils' socio-cultural competence.

Nowadays the communicative approach of teaching a foreign language is of particular importance. One of its important components is socio-cultural competence. Socio-cultural competence implies acquaintance of those who study understanding the national-cultural specificity of the person's speech behavior and the ability to use the elements of socio-cultural context relevant to the generation and perception of speech in terms of this language. These elements are customs, rules, norms, social conventions, rituals, social stereotypes, knowledge of the region, etc.

For the development of socio-cultural competence it is not necessary to know so called "regional" studies as a complex of scientific disciplines, and so-called "background" knowledge, such as knowledge of the country and its culture, known to all inhabitants of this country. The peculiarities of displaying the reality in the paradigm of specific languages create linguistic pictures of the world, the discrepancy of which is a major obstacle to achieve a full understanding of the participants in this or that communicative act. Knowing "background knowledge" of the language would include a foreigner into a foreign language community, give him/her "cultural writing", and vice versa. The lack of cultural literacy makes him/her a stranger who can not understand what the native speakers only hint in the processes of verbal and written communication. Considering the socio-cultural competence, one should speak not only about the background knowledge of the region, but about the competence of cultural and regional studies as a component of socio-cultural competence in general.

A great amount of "background knowledge" that a learner can understand is always limited by the number of hours for the subject "A Foreign Language". Therefore, we can not forget about assimilating all foreign language cultures, but also about creating their models, which could functionally be replaced instead of a real system of a foreign culture. In terms of volume, it is much less, but each representative should be a representative of the culture and its people. Another function of the model of culture is to be repeating, that is to be able to present pupils with the basic information about the country as a whole, its social structure, the realities of everyday life, its art, literature, which can provide the learner the opportunity to participate in a dialogue of cultures.

We shall emphasize that socio-cultural competence consists of regional knowledge and linguistic-ethnographic competence. Country-specific competence

is the knowledge of pupils about the culture of some country, the language of which is studied (knowledge of history, geography, economy, state system, peculiarities of everyday life, traditions and customs of this country). So, linguo-ethnographic competence presupposes the formation of a coherent picture of national-cultural features of the country, which will associate with the linguistic unit the same information as a native speaker, and thus achieves complete process of communication between its partners.

But this approach is closely defining the structure of *socio-cultural competence* which is limited to certain knowledge, but besides the knowledge inside socio-cultural competence it also includes skills and abilities. So, N.O.Mykhalchuk & E.Z.Ivashkevych thinks it expedient to use instead of the term of country-specific competence – such as *culturally country-national competence*, which means not only certain cultural knowledge of the country, but also skills and abilities that help to develop the abilities of pupils to communicate and understand each other [3, p. 4]. Considering the cultural and regional studies of competence as a complex formation, N.O.Mykhalchuk & E.Z.Ivashkevych highlight *its components*:

- cultural and regional knowledge of historical, cultural, socio-cultural, ethno-cultural and semiotic background, knowledge in the field of literature, art, geographic knowledge and knowledge of prominent personalities of this country;
- skills of using and understanding of lexical units of cultural and ethnographic character in all types of speech activity;
- abilities to use cultural and geographic knowledge in all kinds of speech activities [3, p. 5].

Without socio-cultural competence foreign-language communication will not be effective at all. *Communicative competence* involves the mastering of extra-linguistic information necessary for providing adequate communication and mutual understanding, which is impossible without the principle of identity of the communicants' general information about the surrounding reality. *Intercultural communication* is also promoted by the acquisition of cultural norms of conducting as a “way of life” as native-speakers. In other words, in the process of learning a foreign language it is important to involve pupils into a new national culture, everyday life, traditions, social relations, and, consequently, to form socio-cultural competence will be enable without schoolchildren's participation in the process of intercultural communication. Also we understand intercultural communication as *a dialogue of cultures*, which represents a complex developing of “cultural Language-Personality” (or the Person of the Language and the Person of Culture). Today these tasks became even more urgent as evidenced by the scientific interest to the problem of socio-cultural competence.

Today almost all of scientists agree with the fact that a foreign language, along with communication and raising level of general professional culture, also has a significant educational value. In contemporary conditions it is a willingness to promote the establishment of intercultural relations, to represent the country in the terms of intercultural interactions, to promote a respect to the spiritual values of

other cultures. That is, the main purpose of learning a foreign language can be achieved only if it is adequate development of socio-cultural competence of pupils. It is meant that in the process of formation of communicative competence it is necessary to educate a communicatively active person who is capable in ensuring adequate intercultural communication, dialogue of cultures.

The dialogue of cultures implies knowledge of our own culture and culture of the country / countries what language we study. Saying about this culture we understand everything that defines the style of life which has be evolved over the millennia, and the nature of thinking, the national mentality, and not just art, which, in turn, is also the integral part of culture, reflects and forms it. Understanding how the geographical location and climatic conditions of our country affect our life, economy and traditional customs, knowledge of the main stages of the development of history, outstanding events and personalities, religious beliefs and ceremonies which facilitate the task of intercultural communication, the ability to find common and excellent features in our traditions and styles of life, to maintain dialogues with people from different cultures. Socio-cultural competence is the instrument of education of a person oriented in the process of international communication, aware of the relationship and integrity of the world, the need for intercultural cooperation in solving global problems of mankind.

We think that psychological content of *socio-cultural component of teaching a foreign language* can be shown as: means of social communication, national mentality and a national product.

The term “*socio-communication*” includes a set of receptions and means of verbal and written communication of information by representatives of a particular culture and subcultures. These all include the language to which we fix the specific differences between the existing language versions. These differences can be seen on lexical, grammatical, phonetic levels. Also these levels can include: the language of signatures, sounds and nonverbal communication, and the features of written communication – rules for writing dates, addresses, etc.

National mentality is a way of thinking about representatives of a particular culture or subculture, which determines their behavior and the expectations of others. The mentality of the country is studied in three directions: a general one, a situational direction and a cultural self-determination one. Common characteristics include *three based components*: knowledge, behavior and attitudes. Bright *examples* of these components can be holidays, traditions and customs of native speakers. *Situational characteristics* may include the peculiarities of mentality, perception and expressions. Telling about speaking of mentality we must mention another element – *cultural self-determination*, which may include all general and situational characteristics.

A national product, which is a part of socio-cultural component, is such cultural area as science and art, history and religion, national parks and historical places. The purpose of socio-cultural education by means of a foreign language will help to show pupils such a part of a national product, which the native speaker proudly knows. It is

also necessary to demonstrate the cultural value of a national product, which is the background for national and socio-cultural concepts of knowledge.

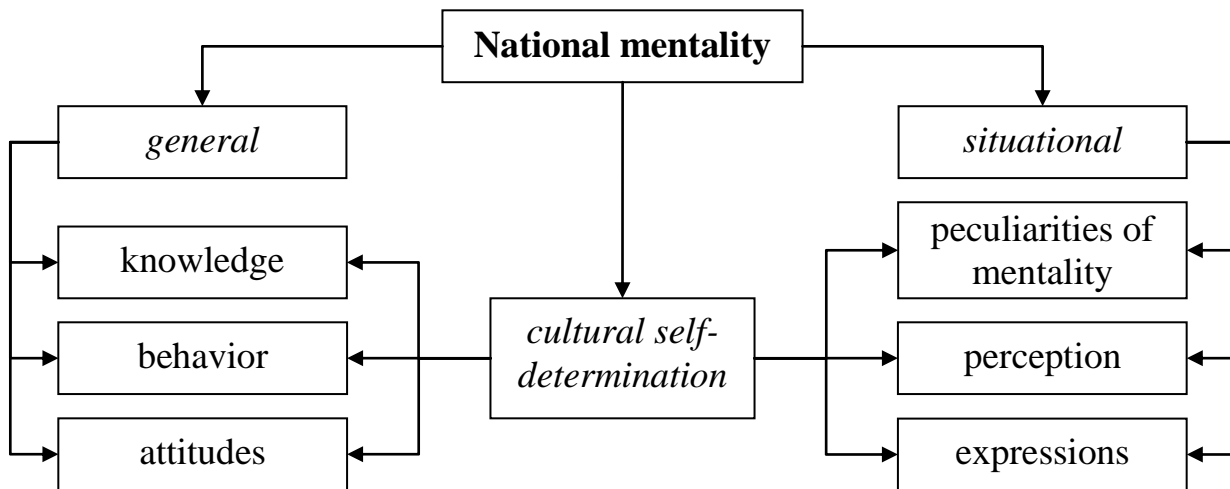


Fig. 1. Characteristics of national mentality of the person

Another important role in showing the notions about the culture of the country the language of which is studied will be played by the factors of native socio-cultural environment that must be taken into account when we take into account developing models for joint process of teaching of a language and mastering the culture.

In other words, the formation of a complete system of perception of national-cultural features of the country, which allows to associate with the linguistic unit the same information as a native speaker does, and thus will provide to achieve a complete process of communication. Since the main object is not according to the country, but the background knowledge of the speakers of a language, their verbal and nonverbal behavior in the acts of communication, their culture in general, then it can be said that, against the background of the socio-cultural component, pupils form knowledge about the realities and traditions of the country, which are included into the dialogue of cultures, get acquainted with the achievements of national culture from the standpoint of the development of universal culture in general.

The formation of socio-cultural competence in the connection of teaching a foreign language aims to transfer a pupil to a minimum of background knowledge possessed by a native speaker. This is to a certain extent reminiscent of acculturation, but the acquisition of knowledge about the culture of another people in linguistic studies differs from this process. Anyone who learns a foreign language remains a bearer of his/her own culture, but his/her background knowledge is enriched by acquiring elements of the culture of a country which language was studied. Thus, as a person understands well a whole world of culture he/she begins to understand better and appreciate his/her own culture.

Firstly, the introduction of a socio-cultural component in teaching a foreign language is due to several factors, the main of which is the continuity of the

concepts of a language and a culture. Secondly, the peculiarities of human mental activity require the formation of socio-cultural competence in order to ensure an adequate response of a person to a foreign culture. Due to the sensitivity of social conventions (rules of courtesy, norms governing relations between generations, classes and social groups, linguistic codifications of some of the basic rituals in the life of the society), a sociolinguistic component permeates the whole process of communication between representatives of different cultures, even when its participants not aware of its influence.

The formation of socio-cultural competence is influenced by a number of factors of general development, learning, communication, cultural and language interrelations, mutual understanding, culture of communication, social environment, history, cultural heritage, architectural monuments, world outlook, self-esteem, orientation. To a greater degree, these factors should encourage students who study in mass schools where they know less about the culture of the country they are learning. As our goal is to master the national culture, this involves not only the acquisition of cultural knowledge (facts of culture), but also the formation of the ability and readiness to understand the mentality of the speakers of the language having been studied, as well as the peculiarities of the behavior of people of this country. Language should be studied as the element of culture, which allows teachers, using the experience of generations, to influence the formation of situations with national and cultural context.

Country-aware knowledge are in need from a point of view to correct interpretation of what happens in a specific situation in a different cultural environment. The ignorance of socio-cultural context and a lack of strategies of studying cultural information may prove to be significant factors in the process of communication with native speakers.

Socio-cultural competence allows people who speak a foreign language to feel practically equal with native speakers (in relation to this or that culture), which is a significant step towards the acquisition of a foreign language. A final stage of socio-cultural competence will be the ability of a pupil to operate the necessary concepts of knowledge and adjust their behavior closer to the behavior, which is adequate or close to native speakers.

At the elementary school the stage of systematic and consistent activity with authentic educational materials provides normative mastery of communication skills. There is a great amount of educational material, which contributes the formation of socio-cultural and sociolinguistic competencies. The function of a foreign language as a mean of intercultural communication manifests itself and it is the instrument in a dialogue of cultures and civilizations of a contemporary world. Acquisition of a foreign language has been increasingly seen not as the accumulation of a certain amount of knowledge of the language, but as a certain level of the development of skills and abilities to use language for oral and written communication, as a mechanism of knowledge of other peoples and cultures. Topics for communication deal with various fields of knowledge, including those which were the subject of studying at the lessons from other subjects (interpersonal

relations), and from their own life experiences. The degree of independent activity of students is growing, the types of educational activities are diversified, the speech situations are actively used, which bring educational communication to real conditions. Students acquire the ability to read multi-genre literature, understand radio and television programs of accessible complexity.

One of the leading trends in contemporary methods of studying fairy-tales is the systematic inclusion into the learning process of a foreign language. Such cultural elements there are in fairy-tales at all stages of their studying. Therefore, in the process of learning it is important to attract pupils to a new national culture, traditions, social relations, to form a positive attitude towards the people of the country whose language is studied. Thus, *socio-cultural competence* becomes more important in the process of learning a foreign language, because as a language so culture are closely interconnected. *Socio-cultural competence* includes linguistic, non-linguistic and country-specific components. *The linguistic component* consists of the assimilation and correct use of the vocabulary which is necessary for communication taking into account socio-cultural peculiarities. *The non-linguistic component* is based on the assimilation of certain social behavior patterns. *Country-specific component* requires familiarization and knowledge of historical, geographical and social information about English-speaking countries.

To develop pupils' *socio-cultural competence* it is important to propose them exercises based on *such theoretical principles* (after schoolchildren read a fairy-tale):

1. *The principle of communicative orientation of learning* preserves such organization of the educational process, which leads to a proper level of practical mastery of the English language in oral and written forms.

2. *The principle of situational and thematic organization of the educational material* creates conditions for the adequate implementation of the idea of developing the process of communication. The content of language proficiency occurs the themes proposed by the program, and the main forms of the organization of communication in speech situations.

3. *The principle of a dominant role of exercises.* In accordance with the communicatively oriented approach of learning a foreign language, the priority is given to communicative-oriented exercises that ensure language proficiency as a means of communication. However, this does not mean that the educational process ignores language exercises that facilitate the assimilation of normative speech in phonetic, lexical and grammatical terms. In accordance with the current conditions of teaching a foreign language, such exercises play an auxiliary role and are used in the context of communicative tasks.

4. The principle of taking into account the peculiarities of a native language, as well as the experience acquired by pupils in their process of their studying, allows the person to predict possible difficulties in learning English and thus streamline the learning process.

5. The principle of consciousness of studying is considered as a general methodological principle, which takes into account the qualitative peculiarity of

mastering the English language. It involves not only the conscious use of language units in accordance with their meaning, form and characteristics of use in speech, but also to situations of communication and spheres of speech functions of each language unit.

6. The principle of taking into account the age-specific characteristics of pupils leads to the selection of psychological approaches and content for communication at each stage of teaching English.

To solve the problem of the development of socio-cultural competence successfully, it is necessary to use a rational system of training exercises, which would ensure the phased organization of the learning process. This system should provide both the selection of necessary exercises that correspond to the development of skills and abilities of using socio-cultural material, as well as a certain sequence of exercise data, as well as the regularity of their implementation in all types of speech activity. On the other hand, exercises which have so called socio-cultural orientation must meet the criteria developed in Psychology, such as: communicative exercises, subject-oriented ones, linguistic and speech exercises, oral and written ones, monolingual exercises.

The development of socio-cultural competence will be successful in the systematic implementation of exercises which involve the development of skills, such as:

- to draw parallels between two cultures;
- to choose socio-cultural phenomena according to the task of a teacher;
- to evaluate socio-cultural events and differences in the content of fairy-tales;
- to express your opinion about the plot and characters of this fairy-tale;
- to form associative skills and aesthetic feelings;
- to express your own attitude to historical events of a foreign language culture;
- to form a positive attitude towards the culture of the language having been studied;
- to interpret socio-cultural information to form critical thinking skills;
- to comment on foreign-language material with socio-cultural content;
- to solve socio-cultural problems in conditional communicative situations.

These *exercises* should be subordinated to the following stages of the formation and increasing of socio-cultural competence:

Stage 1: Introduction to socio-cultural environment.

Stage 2: Solving socio-cultural problems with the use of supports.

Stage 3: To provide independent interpretation of socio-cultural realities.

At all stages the role of motivation of the teacher is very important, which should interest the students in the space of socio-cultural problem, to select the relevant material and to develop the training exercises of the communicative character.

Each exercise would be proposed in situations in even small group or macro-group modes. And it also applies interactive technologies, do not restrict communication with the regime “a teacher – a pupil”, but also encourage the process of learning between the students themselves. Consequently, for the

development of socio-cultural competence of pupils it is necessary to adhere to the appropriate stages, adequate to their abilities and a complex of exercises of socio-cultural content. These requirements must be consistent with the purpose of education, the principle of communication, the presence of verbal-pictorial visibility, taking into account the age and psychological characteristics of pupils at primary school. The development of socio-cultural competence will avoid a “cultural shock”, provide the discussion of the schoolchildren’s opinion in a form acceptable according to a foreign language culture and perceive it as the equal partner of communication. The successful resolution of this problem depends on the success of the correct formation of communicative competence in general at foreign language classes at higher educational establishments.

Conclusions and further perspectives of providing our researches. So, psychological factors of realizing the productive development of socio-cultural competence are:

- *to provide psycho-linguistic studies at the English lessons.* We mean: 1) to present a commentary of the realities, to study background vocabulary, etiquette formulas; 2) to provide historical commentary of English folklore, especially show the characteristics of the activity with micro-groups of children; 3) at the English language lessons to present visually-behavioral material, the purpose of which – to give the idea of communicative actions in the most typical situations of communication with characters of fairy-tales who play the role of native speakers;

- *to organize training sessions with elements of a presentation*, which have a double purpose, the formation of socio-cultural competence and the culture of using of lexical units by pupils. It is advisable to use these techniques when carrying out phonetic charges and working with authentic dialogues. It is about reflecting the rhythm of the phrases having been spoken, changing the modulation of the voice, rhythmic movements, using background of music with jazz syncopated rhythm to destroy the established stereotypes of the rhythm of a native language;

- *to provide positive conditions for receptions* to use musical-rhythmic learning component (songs, aerobics);

- *to provide positive conditions for receptions* of simultaneous interaction of pupils in moving rows in a “crowd”, in teams borrowed from the intensive technique, as well as in pairs, small groups and micro-groups;

- *to present projective techniques*, mainly for individual activity at home;

- *to present game techniques* at the stages of training and practice: contests, competitions, games are mobile communicative or cognitive tasks, staging (verses, songs, scenes), role plays, fairy-tales.

One of the important means of the developing of socio-cultural competence are fairy-tales that, in an accessible form for children, reveal the peculiarities and the features of the culture of foreign people. In further our articles we’ll provide the experimental researches in which we’ll show the results of implementation of these psychological factors of realizing the productive development of socio-cultural competence of pupils at primary school.

REFERENCES

1. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. Киев : Ин-т психологии имени Г.С.Костюка НАПН Украины, 2013. URL : https://pidruchniki.com/14860110/psihologiya/molyako_psihologiya_tvorcheskoy_deyatelnosti.
2. Master, D.L. (1983). Written and the gifted child. *Gifted-Child-Quarterly*. (Vol. 27 (4). pp. 162–168). New-York.
3. Mykhalchuk, N.O. & Ivashkevych, E.Z. (2015). Crosscultural communication as a way to develop intercultural competence. *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін : Зб. наук. пр.* Рівне : РДГУ. С. 3–8.
4. Witkin, H.A. & Goodenough, D.R. (1978). Field dependence and interpersonal behavior. *Psychological Bulletin*. (Vol. 84. № 4. pp. 661–689). New-York.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Molyako, V.A. (2013). Psihologija tvorcheskoj dejatel'nosti [Psychology of creative activity]. Kiev: Institute of Psychology named after G.S.Kostyuk NAPS of Ukraine. URL : https://pidruchniki.com/14860110/psihologiya/molyako_psihologiya_tvorcheskoy_deyatelnosti. [in Russian].
2. Master, D.L. (1983). Written and the gifted child. *Gifted-Child-Quarterly*. (Vol. 27 (4). pp. 162–168). New-York. [in English].
3. Mykhalchuk, N.O. & Ivashkevych, E.Z. (2015). Crosscultural communication as a way to develop intercultural competence. *Актуальні проблеми філології та методики викладання гуманітарних дисциплін : Зб. наук. пр.* [Topical Issues in Philology and Teaching Methods in the Humanities : A Collection of Scientific Articles]. Rivne : RDGU. pp. 3–8. [in English].
4. Witkin, H.A. & Goodenough, D.R. (1978). Field dependence and interpersonal behavior. *Psychological Bulletin*. (Vol. 84. № 4. pp. 661–689). New-York. [in English].

Ivashkevych E. E., Ternovyk N. A. The creative potential of fairy-tales to form socio-cultural competence of pupils at elementary school. In this article the authors explained the meaning of socio-cultural competence. It was shown that socio-cultural competence implied acquaintance of those who study understanding the national-cultural specificity of the person's speech behavior and the ability to use the elements of socio-cultural context relevant to the generation and perception of speech in terms of that language. These elements are customs, rules, norms, social conventions, rituals, social stereotypes, knowledge of the region, etc. It was shown that national mentality was a way of thinking about representatives of a particular culture or subculture, which determines their behavior and the expectations of others. The mentality of the country is studied in three directions: a general one, a situational direction and a cultural self-determination one. Common characteristics include three based components: knowledge, behavior and attitudes. Bright examples of these components can be holidays, traditions and customs of native speakers. Situational characteristics may include the peculiarities of mentality, perception and expressions. Telling about speaking of mentality we must mention another element – cultural self-determination, which may include all general and situational characteristics. To show the means of the developing of pupils' socio-cultural competence the authors of the article proposed them exercises based on some theoretical principles (after schoolchildren read a fairy-tale). The exercises which include the systematic implementation of the development of skills of pupils according to the structure of socio-cultural competence were presented. Psychological factors of realizing the productive development of socio-cultural competence of pupils at primary school were determined.

Key words: socio-cultural competence, creative potential, fairy-tales, national mentality, culture, subculture, cultural self-determination, knowledge, behavior, attitudes.

Отримано 10.01.2020

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ЗВО

Кириченко В. В. Розвиток інформаційної компетентності у процесі підготовки студентів ЗВО. В статті представлено теоретико-методологічний аналіз проблеми формування критичного мислення. Окремо розглядається аспект здатності людини критично мислити в умовах інформаційного суспільства, здатності взаємодіяти з інформаційними мережами та бути суб'єктом інформування. Представлено зміст авторського курсу «Психологія інформаційної діяльності», який викладається у студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти з метою формування компетентностей, які пов'язані з інформаційною діяльністю особистості у соціальному середовищі.

Ключові слова: мислення, критичність мислення, інформаційне суспільство, інформаційна діяльність, інформаційно-комунікаційна компетентність, картина світу.

Кириченко В. В. Развитие информационной компетентности в процессе подготовки студентов УВО. В статье представлены теоретико-методологический анализ проблемы формирования критического мышления. Отдельно рассматривается аспект способности человека критически мыслить в условиях информационного общества, способности взаимодействовать с информационными сетями и быть субъектом информирования. Представлено содержание авторского курса «Психология информационной деятельности», который преподается у студентов первого (бакалаврской) уровня высшего образования с целью формирования компетенций, связанных с информационной деятельностью личности в социальной среде.

Ключевые слова: мышление, критичность мышления, информационное общество, информационная деятельность, информационно-коммуникационная компетентность, картина мира.

Постановка проблеми. На рівні державної політики більшості держав підтримується необхідність розвитку у кожного її члена базових компетентностей, які пов'язані зі здатністю до обробки та аналізу інформації. У сучасних умовах особистість відчуває гостру необхідність підтримувати внутрішню перманентну компетентність до освоєння нових знань, нового досвіду. Розвиток інформаційної культури стає у пріоритеті діяльності суспільства та її основних інститутів соціалізації, зокрема закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку фахівців за соціономічним профілем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Суспільство на сучасному етапі свого функціонування відчувало необхідність цілеспрямованої підготовки людини до життєдіяльності в інформаційному просторі. У середині ХХ ст. у психології та педагогіці Європейських країн з'являється новий напрямок прикладної та наукової діяльності – «медіаосвіта» (media education) [2]. За визначенням українського педагогічного словника «медіаосвіта – напрям у педагогіці, представники якого виступають за вивчення школярами закономірностей масової комунікації (преси, телебачення, радіо, кіно тощо). Основними завданнями медіа-освіти є підготовка нового покоління до життя

в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття і розуміння різної інформації, усвідомлення наслідків її впливу на психіку тощо (С. Гончаренко «Український педагогічний словник» (1997)).

Її основні функції були пов'язані із розвитком у школярів та студентів критичності мислення у процесі споживання інформаційної продукції особливо дидактичного змісту. У більшості країн Європейського союзу основи медіаосвіти включені у програму навчальних дисциплін загальноосвітніх шкіл та вищих навчальних закладів. Поступово медіаосвіта починає з'являтися у країнах СРСР та інших соціалістичних республіках Східної Європи (О.В. Федоров) [6].

З метою протидії «західній пропаганді» капіталізму, створюється спеціальна система медіа-культурних об'єднань, до якої входять представники творчої інтелігенції, науковці та видатні громадські діячі. На початку свого утворення медіаосвіта мала на меті навчити людину ідентифікувати джерело інформації у континуумі «ми та вони». Її впровадження було пов'язане, на думку О.В. Федорова, з початком глобального ідеологічного протистояння на фоні перерозподілу сфер впливу після Другої Світової Війни. Згодом були визначені продуктивні завдання цієї науково-прикладної галузі психології та педагогіки, які у першу чергу пов'язувалися з розвитком здатності особистості здійснювати пошук інформації, визначати її цінність та джерело походження, уміннями створювати інформаційний контент та транслювати його.

Перші навчальні програми з медіаосвіти були запропоновані М. МакЛюеном в середині ХХ ст., які були запроваджені в навчальний процес університетів Канади [1]. Вперше поняття було вжито в офіційних документах ЮНЕСКО у 1973 році на нараді з радіо та телебачення. В офіційних документах вказується на необхідність підготовки пересічного члена суспільства до взаємодії з інформаційним простором, удосконаленням комунікативних навичок.

У той же час постає проблема мультикультуральності простору, а отже дилема, яким чином можна дійти порозуміння у світі, який експлікує транскультурні цінності. Відомий дослідник проблем медіаосвіти Л. Мастерман приходить до висновку, що сучасний світ містить безліч небезпек, перед якими пересічна людина залишається беззахисною [9]. «На жаль, медіа відповідним чином не відреагували на збільшення відповідальності, їхні матеріали часто не перевіряються належним чином, містять елементи маніпуляції та підтасовок. У цих умовах медіаосвіта є шляхом до того, щоб озброїти людину можливістю самозахисту від недобросовісної медіаінформації» [4, с.5].

На думку Л. Мастермана сучасна медіаосвіта покликана сформувати у пересічної людини чотири ключові уміння: уміння розпізнавати авторство текстів та бути автором власного контенту (репрезентувати себе у тексті); уміння здійснювати інформаційний вплив за допомогою медіаконтенту, досягати поставлених цілей; уміння адекватно сприймати оточуюче середовище

через медіазасоби, конструювати реалістичну картину світу; уміння визначати межі власної компетентності в оцінці та аналізі медіаконтенту [9]. Одним з аспектів впровадження медіаосвіти в сучасних закладах освіти є формування медіа грамотності (media literacy). Медіаосвіта пов'язана з пізнанням того як створюються і розповсюджуються медіатексти, а також з розвитком когнітивних здібностей для інтерпретації та оцінки їх змісту (А.В. Федоров) [2].

Критичність мислення передбачає не тільки уміння аналізувати та інтерпретувати зміст повідомлення, але й рефлексувати **межі власної компетентності у процесі оцінки тексту (або іншої інформації)**. Як би це не виглядало антипедагогічно: навчити переважну більшість людей розуміти глибинний, вихідний зміст інформації – неможливо, а от навчити «розуміти власне нерозуміння», або «розуміти межі свого розуміння» – завдання абсолютно реальні не тільки для медіапсихології, але й для класичної педагогіки, яка формує регуляційні механізми активності індивіда на основі вироблення умінь «стримування» та «самозагальмовування» у певних ситуаціях.

Формулювання цілей статті. У статті представлено змістове наповнення навчального курсу «Психологія інформаційної діяльності», який викладається у процесі підготовки студентів-психологів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти в умовах ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. В українському суспільстві, на думку Л.А. Найдьоновой, яка є однією з основоположниць впровадження медіапсихології в Україні, необхідність впровадження цієї прикладної галузі знань полягає в тому, що після років тоталітарного контролю медіа, а отже й інформаційного контенту, наше суспільство було шоковане медійною всюдозволеністю та не напрацювало необхідного потенціалу протидії негативному, руйнуючому впливу ЗМІ та цифрової мережі Internet [5].

Під її керівництвом відбувалося впровадження програм з медіапсихології в освітній процес загально-освітніх закладів. Розроблена, під керівництвом Л.А. Найдьоновой, програма «Медіакультура», для учнів 9-11 класів, спрямована на розвиток кіберкультури, аудіовізуальної та інформаційної культури [3].

21 квітня 2016 року НАПН України було схвалено нову редакцію Концепції впровадження медіаосвіти в Україні. «Головною метою Концепції є сприяння розбудові в Україні ефективної системи медіаосвіти, що має стати фундаментом гуманітарної безпеки держави, розвитку і консолідації громадянського суспільства, протидії зовнішній інформаційній агресії, всебічно підготувати дітей і молодь до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формувати у громадян медіаінформаційну грамотність і медіакультуру відповідно до їхніх вікових, індивідуальних та інших особливостей» [2].

Ми виокремлюємо наступні завдання професійної діяльності психолога у галузі психології інформаційної діяльності:

1) Перший із них пов'язує між собою ті, що стосуються психологічної підтримки осіб, які втратили здоров'я у процесі інформаційної діяльності.¹ Вони передбачають психологічну, психотерапевтичну роботу з фобіями людини, психо-афективними станами (та іншими розладами особистості), які утворилися у результаті травмуючого впливу інформації. Наприклад, перегляд відвертих сцен сексуального насилля можуть сформувати у осіб підліткового віку панічний страх інтимності.

2) Другий тип стосується завдань, які пов'язані з психологічним супроводом особистості у процесі соціальної реабілітації та реадаптації. Досить довго панівна ідеологія визначала основні засади інформаційної діяльності суспільства. В епоху тотального культурного та політичного плюралізму категорії «істини», «правди», «об'єктивного-суб'єктивного» не мають єдиного значення, що формує у суспільстві когнітивний дисонанс сприйняття соціальної реальності, як такої (В.О. Ядов).

3) Третій тип завдань пов'язаний з профілактичною діяльністю психолога в процесі інформаційної діяльності, які можуть реалізуватися у процесі підготовки інформаційної взаємодії суб'єктів соціальних відносин, розробці інформаційної продукції (аналіз психологічної безпеки змісту, когнітивної складності, семантичної щільності), налагодженні комунікативних та інтерактивних зв'язків між суб'єктами соціальних відносин, розвитку рефлексивних механізмів соціального сприйняття, що дасть можливість не лише захистити людину від негативного впливу інформації а й гармонізувати цей процес, зробити його людино центрованим.

Розроблений нами навчальний курс «Основи медіапсихології» складається з двох змістових модулів, які поступово розкривають проблеми взаємодії особистості з інформаційним середовищем та дають можливість засвоїти достатній обсяг знань, умінь та навичок для практичного розв'язання завдань, які пов'язані з предметною областю курсу. У межах першого змістового модуля «Особистість у інформаційному середовищі» описані загальні властивості інформації, розкриваються проблеми формування та збереження інформації та значення цих процесів у контексті культурно-історичного розвитку. У межах другого модулю «Психологія засобів масової інформації» описуються роль та значення мас-медіа у інформаційній діяльності соціального середовища, основні закономірності та властивості формування громадської думки; вплив реклами і PR на свідомість та поведінку споживача інформаційної продукції. У межах навчального курсу був розроблений навчальний посібник для студентів «Психологія інформаційної діяльності» (2016).

Мета вивчення курсу: формування цілісного уявлення про особливості взаємодії особистості з інформаційним середовищем, які дозволять майбут-

¹ За визначенням Всесвітньої організації охорони здоров'я, яке прописане у преамбулі статуту цієї організації, здоров'я – це не тільки відсутність хвороб або фізичних дефектів, а стан повного фізичного, душевного та соціального благополуччя (від 22.07.1946)

ньому фахівцю у галузі психології ефективно розв'язувати виробничі завдання, пов'язані з інформаційною діяльністю суб'єкта соціальних відносин. Вивчення курсу передбачає загальне ознайомлення з психологією інформаційної діяльності як галуззю наукових психологічних знань і базується на узагальненнях та емпіричних дослідженнях представників різних наукових шкіл та історичних епох.

Завданнями курсу «Основи медіапсихології», який впроваджено в освітню підготовку психологів за спеціальністю 053 Психологія на соціально-психологічному факультеті Житомирського державного університету імені Івана Франка є:

1) ознайомити студентів із актуальними проблемами психології інформаційної діяльності;

2) сформувати цілісну картину предметної області галузі, яка дасть можливість на науковому рівні вирішувати завдання, пов'язані з психологічними проблемами розвитку суб'єкта соціальних відносин у інформаційному середовищі;

3) знаходити оптимальні шляхи профілактики та збереження психічного здоров'я особистості в умовах інформаційної діяльності;

4) ознайомити з можливостями надання психологічної допомоги у ситуаціях, пов'язаних із порушеннями психофункціонального стану, які відбулися під впливом інформаційної діяльності.

Курс передбачає оволодіння навичками дослідження громадської думки, громадського ставлення, оволодіння методами моніторингу психоемоційного стану людини, яка контактує з психологічно небезпечним медіа контентом. За результатами роботи курсу на соціально-психологічному факультеті Житомирського державного університету імені Івана Франка було ініційовано освітній проект «Освіта для життя», який передбачав створення та поширення інформації, яка пов'язана з просвітницькою діяльністю психолога щодо розвитку та удосконалення навичок критичного мислення². Створення та поширення соціальної реклами є одним з найдієвіших способів популяризації власної думки,

Створення рекламно-просвітницького проекту передбачало освоєння студентами ряду умінь та навичок, які пов'язані з:

1) Уміннями визначити суспільну та індивідуальну значущість теми. Дослідити, наскільки вона є актуальною для суспільства. Визначити цільову аудиторію проекту (категорію осіб, які мають отримати інформаційне повідомлення).

2) Здатністю виокремити локальну проблему, пов'язати її з власним досвідом. Інформаційне повідомлення має бути дотичним до індивідуальної проблеми. Тоді воно буде мати мотиваційний потенціал довіри у оточення.

² Приклад рекламного проекту «Як перемогти в інформаційній війні?» (<http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/18669>), який був розроблений у межах курсу «Основи медіапсихології»

3) Уміннями структурувати матеріал, виокремлювати окремі змістові блоки. Інформаційне повідомлення повинно бути когнітивно простим, не переобтяженим надлишковим змістом та не створювати суперечливих уявлень, чи двоякого ставлення до проблеми, яка популяризується.

4) Уміннями використовувати ІКТ у повсякденній життєдіяльності, здатності популяризувати та відстоювати власну думку. Студенти повинні уміти донести інформаційне повідомлення, використовуючи ресурси електронних соціальних мереж та інших відкритих для Web-публікацій платформ.

5) Навичками налагоджувати діалог між різними категоріями осіб з приводу змісту інформаційного повідомлення, уміннями відповідати на запити цільової аудиторії, коректувати зміст повідомлення відповідно до запиту групи.

На нашу думку, впровадження програм з медіаосвіти у практику сприяє розвитку інформаційної культури особистості, сприяє розвитку захисних механізмів психіки в умовах життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Фахова апробація програми розвитку умінь у галузі медіапсихології, яку ми пропонуємо, здійснювалася серед студентів соціально-психологічного факультету в рамках освітнього проекту Громадської організації «Центр практичної психології «ForLife»» «Психічне здоров'я дітей: від знань до дій» (2017) за підтримки Житомирської Обласної Ради. У його межах було розроблено ряд інформаційної продукції, яка розкривала проблеми функціонування дітей з психічними розладами в суспільстві. Навчальна дисципліна «Основи медіапсихології» може використовуватися у процесі підготовки фахівців першого та другого рівнів вищої освіти не залежно від галузевої спеціалізації з огляду на те, що її зміст розрахований на формування ряду базових професійних компетентностей, які мають загально-професійне значення та дозволяють суб'єкту соціальних відносин ефективно адаптуватися до умов соціального середовища. Відкритість і доступність медіапростору для різних вікових категорій населення вимагає від комунікатора зваженого підходу до виготовлення інформаційної продукції, яка має бути доступною у межах «порогового сприйняття» саме тієї цільової аудиторії, на яку вона розрахована. Функцію соціалізації та планомірної передачі суспільного досвіду покладено на ряд соціальних інститутів: заклади освіти, професійні осередки, релігійні та політичні установи, громадські організації.

Висновки. Система освіти у розвинених країнах є потужною інформаційною мережею, яка транслиє соціально-корисну інформацію у вигляді якісних сучасних знань, моделей поведінки і міжособистісної взаємодії, норм моралі та права. Здобуття освіти передбачає цілеспрямовану, спеціально організовану пізнавальну діяльність людини, основна мета якої – навчитися здобувати знання та необхідну для практичної діяльності інформацію. Пришвидшення темпу наукового та соціального розвитку змушує сучасну особистість постійно здобувати знання, таким чином навчальна діяльність (учіння) не завершується здобуттям вищої освіти, а

продовжується впродовж життя. Однією з мета-компетенцій особистісного та професійного значення, яка на пряму пов'язана з рівнем адаптивності сучасної особистості в інформаційному середовищі – є здатність самостійно здобувати знання та використовувати колективний досвід у індивідуальній життєдіяльності. Освіта майбутнього буде орієнтуватися не на отримання «чистих знань», які у більшості будуть мати відносну цінність, а на отримання умінь здобувати ці знання за необхідності, верифікувати їх на власному досвіді (уміння допасовувати до власного досвіду), **передавати власний досвід до колективної системи знань.**

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Гуріненко І. Ю.* Медіаосвіта як засіб професійної підготовки фахівця цивільного захисту / І.Ю. Гуріненко // Інформаційні та телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. праць. – частина 1. / за ред. М. М. Козярата, Н.Г. Ничкало. – Львів : ЛДУБЖД, 2009. – С. 181-184.
2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) – Режим доступу: https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya
3. Медіакультура. Навчальна програма для учнів 9, 10, 11 класів закладів загальної середньої освіти (три роки навчання) / Л.А. Найдьонова, Н.І. Череповська, О.Л. Вознесенська, Ю.С. Чаплінська, Н.О. Обухова, Н. Л. Дятел, І.О. Бондаревська, О.О. Кришовська; уклад. Л.А. Найдьонова, Н.І. Череповська; за ред. Л. А. Найдьонової; Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. – Київ, 2018. – 78 с.
4. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд / Іванов В., Волошенко О., Кульчинська Л., Іванова Т., Мірошніченко Ю. – 2-ге вид., стер. – К.: АУП, ЦВП, 2012. – 58 с.
5. *Найдьонова Л.А.* Медіапсихологія як нова галузь соціально-психологічного знання: проблеми і перспективи / Л.А. Найдьонова / Наук. студії із соц. та політ. психології: Зб. ст. / АПН України, Ін-т соц. та політ. психології. – К.: Міленіум, 2009. – Вип. 23 (26). – С. 218-230
6. *Федоров А.В.* Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы / А.В. Федоров, И.В. Чельшева, Е.В. Мuryкина, О.И. Горбаткова, М.Е. Ковалева, А.А. Князев / [под ред. А.В. Федорова]. – М.: МОО «Информация для всех», 2014. – 267 с.
7. *Федоров А.В.* Медиаобразование в странах Восточной Европы / А.В. Федоров, А.А. Левицкая, И.В. Чельшева, Е.В. Мuryкина, Д.Е. Григорова. – М. : МОО «Информация для всех», 2014. – 140 с.
8. *Machlap F.* The Production and Distribution of Knowledge in the United States / F. Machlap. – Princeton: Princeton Univ. Press, 1962. – 389 p.
9. *Masterman L.A.* Rational for Media Education / L.A. Masterman // Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. – New Brunswick & London: Transaction Publishers, 1997. – Pp. 15-68.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Hurinenko I. Yu.* Mediaosvita yak zasib profesiinoi pidhotovky fakhivtsia tsyvilnoho zakhystu / I.Yu. Hurinenko // Informatsiini ta telekomunikatsiini tekhnologii v suchasni osviti: dosvid, problemy, perspektyvy : zb. nauk. prats. – chastyna 1. / za red. M. M. Koziarata, N.H. Nychkalo. – Lviv : LDUBZhD, 2009. – S. 181-184.
2. Kontseptsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini (nova redaktsiia) – Rezhym dostupu: https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya

3. Mediakultura. Navchalna prohrama dlia uchniv 9, 10, 11 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity (try roky navchannia) / L.A. Naidonova, N.I. Cherepovska, O.L. Voznesenska, Yu.S. Chaplinska, N.O. Obukhova, N. L. Diatel, I.O. Bondarevska, O.O. Kryshovska; uklad. L.A. Naidonova, N.I. Cherepovska; za red. L. A. Naidonovi; Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii NAPN Ukrainy. – Kyiv, 2018. – 78 s
4. Mediaosvita ta mediahramotnist: korotkyi ohliad / Ivanov V., Volosheniuk O., Kulchynska L., Ivanova T., Miroshnychenko Yu. – 2-hevdyd., ster. – K.: AUP, TsVP, 2012. – 58 s.
5. *Naidonova L.A.* Mediapsykholohiia yak nova haluz sotsialno-psykholohichnoho znannia: problemy i perspektyvy / L.A. Naidonova / Nauk. studii iz sots. ta polit. psykholohii: Zb. st. / APN Ukrainy, In-t sots. ta polit. psykholohii. – K.: Milenium, 2009. – Vyp. 23 (26). – S. 218-230
6. *Fedorov A.V.* Massovoe mediaobrazovanie v SSSR i Rossii: osnovnyie etapyi / A.V. Fedorov, I.V. Chelysheva, E.V. Muryukina, O.I. Gorbatkova, M.E. Kovaleva, A.A. Knyazev / [pod red. A.V. Fedorova]. – M.: MOO «Informatsiya dlya vseh», 2014. – 267 c.
7. *Fedorov A.V.* Mediaobrazovanie v stranakh Vostochnoi Evropy / A.V. Fedorov, A.A. Levitckaia, I.V. Chelysheva, E.V. Muriukina, D.E. Grigороva. – M. : MOO «Informatciia dlia vseh», 2014. – 140 c.
8. *Machlap F.* The Production and Distribution of Knowledge in the United States / F. Machlap. – Princeton: Princeton Univ. Press, 1962. – 389 p.
9. *Masterman L.A.* Rational for Media Education / L.A. Masterman // Kubey, R. (Ed.) Media Literacy in the Information Age. – New Brunswick & London: Transaction Publishers, 1997. – Pp. 15-68.

Kyrychenko V. V. The informational competence development in students of higher educational establishments. The article presents a theoretical and methodological analysis problem of the formation of critical thinking. The aspect of a person's ability to think critically in the conditions of the information society, the ability to interact with information networks and be the subject of information is considered separately. The content of the author's course "Psychology of Information Activity" is presented, which is taught at students of the first (bachelor's) level of higher education with the aim of forming competencies associated with the information activity of the individual in the social environment. The results of our findings prove that the overall level of information dependency increase in adolescents. It is connected with the fact that nowadays teenagers are over-saturated with content. Moreover, information and communication systems have improved and become more available to an average user. In present day Internet addiction is a kind of information addiction that, for average representatives of the information society, is transformed from a pathological disorder to a certain norm of life in a civilized world.

Key words: thinking, critical thinking, information society, information activity, information and communication competence, worldview.

Отримано 28.01.2020

ОСОБЕННОСТИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ СПЕЦИАЛИСТАМИ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

Кияшко Д.Ю., Кравцова О.М. Особенности принятия решений специалистами помогающих профессий. Мета дослідження – вивчення прийняття рішень спеціалістами допомагаючих професій. У даній статті розглядається сучасний стан розробки проблеми дослідження процесу прийняття рішень, підходи до визначення категорій «рішення», «прийняття рішень». Позначаються особливості прийняття рішень спеціалістами допомагаючих професій. Наведено дані емпіричного дослідження, присвяченого вивченню особливостей прийняття рішень спеціалістами допомагаючих професій. У результаті дослідження визначено домінуючий стиль прийняття рішень у працюючих спеціалістів з соціальної роботи і студентів, майбутніх спеціалістів допомагаючих професій. Визначено відмінності у прийнятті рішень між цими респондентними групами. Наукова новизна і значущість результатів полягає в тому, що в цій роботі проаналізовані сучасні підходи до проблеми прийняття рішень, а також до дослідження прийняття рішень спеціалістами допомагаючих професій. Практична значущість полягає у вивченні прийняття рішень спеціалістами допомагаючих професій, розробці програм з формування оптимального стилю прийняття рішень і рекомендацій для студентів факультету соціальної педагогіки і психології, спеціалістів з соціальної роботи, і психологів, які здійснюють корекційну і профілактичну діяльність з проблеми прийняття рішень.

Ключові слова: альтернативи, вибір, рішення, прийняття рішень, стиль прийняття рішень, допомагаючі професії, професійна діяльність, спеціалісти допомагаючих професій.

Кияшко Д. Ю., Кравцова Е. Н. Особенности принятия решений специалистами помогающих профессий. Цель исследования – изучение принятия решений специалистами помогающих профессий. В данной статье рассматривается современное состояние проблемы исследования процесса принятия решений, подходы к определению категорий «решение», «принятие решений». Обозначаются особенности принятия решений специалистами помогающих профессий. Приводятся данные эмпирического исследования, направленного на изучение особенностей принятия решений специалистами помогающих профессий. В результате исследования выявлен преобладающий стиль принятия решений у специалистов по социальной работе и студентов, будущих специалистов помогающих профессий. Определены различия в принятии решений между этими респондентными группами. Научная новизна и значимость результатов заключается в том, что в данной работе проанализированы современные подходы к проблеме принятия решений, а также к исследованию принятия решений специалистами помогающих профессий. Практическая значимость заключается в изучении принятия решений специалистами помогающих профессий, разработке программ по формированию оптимального стиля принятия решений и рекомендаций для студентов факультета социальной педагогики и психологии, специалистов по социальной работе, и психологов, осуществляющих коррекционную и профилактическую деятельность по проблеме принятия решений.

Ключевые слова: альтернативы, выбор, решение, принятие решений, стиль принятия решений, помогающие профессии, профессиональная деятельность, специалисты помогающих профессий.

Актуальность и постановка проблемы. Исследование процесса принятия решений, его сущности, структуры и детерминированности в различных жизненных ситуациях является актуальным и значимым направлением в современной психологической науке. Изучение процесса принятия решений имеет междисциплинарный характер, что связано с многоаспектностью данного явления. В психологии принятие решений рассматривается в различных традициях и направлениях, затрагивая многие аспекты данного явления. Как отдельная отрасль изучения теория принятия решений сформировалась в XX веке и изначально рассматривалась с позиции точных наук, без учета личностных особенностей субъекта, принимающего решение. В конце XX века сформировалась психологическая теория принятия решений, которая и в настоящее время находится на этапе активного развития [1]. Однако отсутствует методологическая интеграция исследований в области психологической теории принятия решений с исследованиями, касающимися процесса принятия решений в различных областях психологической науки, особенно с исследованиями в парадигме психологии деятельности, на что неоднократно указывает в своих исследованиях А.В. Карпов [3].

Актуальность данной работы обусловлена тем, что деятельность специалистов помогающих профессий, в числе которых специалисты по социальной работе и психологи, в современном мире приобретает все большую значимость и популярность. Эффективная работа помогающего специалиста не может осуществляться без принятия оптимальных профессиональных решений. Исследование процесса принятия решений, его личностных детерминант является актуальным направлением современной психологической науки. Принятие решений присутствует в любом виде профессиональной деятельности, а в деятельности помогающих специалистов приобретает особое значение, так как оказывает непосредственное влияние на обратившегося за помощью. Изучение принятия решений специалистами помогающих профессий позволит выявить их особенности и обусловленность личностными свойствами, а также позволит определить направления профилактической работы на этапе подготовки помогающих специалистов.

Исходные предпосылки. На современном этапе проблема принятия решений рассматривается в нескольких направлениях. В рамках когнитивного направления принятие решений изучается Г. Саймоном, В.П. Зинченко, О.К. Тихомировым, Р. Стернберг, Т.В. Карниловой. В рамках личностного подхода исследованием принятия решений занимались Дж. фон Нейман, О. Моргенштейн, И. Л. Джанис, Л. Манн, Д. Канеман, А. Тверски, С. Л. Рубинштейн, П. Шумейкер, Е. В. Лахманский. Регуляторный подход к проблеме принятия решений представлен в работах Б. Ф. Ломова, Г. М. Шварца, В. И. Моросановой, П. К. Анохина. Исследованию принятия решений в профессиональной деятельности и взаимосвязи процессов принятия решений и деятельности посвящены работы А.В. Карпова, А.А. Карпова. Первым автором, осуществившим систематизацию накопленных знаний в отношении проблемы принятия решений, является Ю. Козелецкий.

В настоящее время отсутствует общепринятое определение понятия решение, что связано с многоаспектностью и междисциплинарным контекстом исследования данного явления. Рассмотрим подходы к определению категории «решение», «принятие решения». В наиболее широкой психологической трактовке *принятие решения* может пониматься как выбор, совершаемый человеком или группой лиц в условиях неопределенности между альтернативами, идеями или действиями. *Решение* может рассматриваться и как процесс, и как результат выбора. Как процесс принятие решений осуществляется в несколько этапов: подготовка, принятие решения, его реализация. Решение – это формирование мыслительных операций, снижающих исходную неопределенность проблемной ситуации [9]. В свою очередь, как результат мыслительной деятельности решение представляет собой предписание к действию. *Решение* можно рассматривать как нахождение ответа на какую-либо задачу, либо уже найденный ответ на какой-либо вопрос или проблему. В кратком психологическом словаре *решение* определяется как формирование мыслительных операций, снижающих исходную неопределенность проблемной ситуации [4]. В широком смысле принятие решений – это выбор, совершаемый человеком или группой лиц в условиях неопределенности между альтернативами, идеями или действиями. Р.С. Немов определяет *принятие решения* как процесс обдумывания человеком или социальной группой какого-либо вопроса и прихода к окончательному выводу (решению) по соответствующему вопросу [6].

Принятие решений присутствует в любом виде профессиональной деятельности. Особое место данный процесс занимает в профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий. К помогающим профессиям относятся те профессии, где в деятельности специалистов предполагается взаимодействие в системе «человек-человек». Их специфика заключается в том, что человек, либо группа людей не рассматриваются здесь как социальная среда, или условие деятельности, а выступают в качестве предмета и объекта деятельности. Существенным отличием помогающих, или иначе социомических, профессий является отсутствие жестких, единых требований к продукту труда и самому процессу профессиональной деятельности. Вместе с тем, к помогающим специалистам предъявляются высокие требования, поскольку объектом труда являются другие люди. Большинство исследователей, занимавшихся изучением эффективности деятельности специалистов помогающих профессий, обращают внимание на наличие у их представителей определенных способностей и личностных характеристик. Среди профессионально значимых качеств выделяют эмоциональную устойчивость, эмпатию, рефлексивность, быстроту принятия решений, наблюдательность, внимательность, коммуникативные способности. Процессы, касающиеся принятия решений занимают важное место в деятельности специалистов помогающих профессий, это касается принятия решений самими специалистами, а также понимания особенностей принятия решений лицами, по отношению к которым осуществляется помогающая деятельность. Можно выделить ос-

новные отличительные черты и характеристики решений в профессиональной деятельности помогающих специалистов: ситуации, требующие решения, имеют богатый эмоциональный фон; ситуации, требующие решения в профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий, имеют высокую когнитивную и эмоциональную нагрузку, чаще всего решения принимаются в процессе взаимодействия и общения с обратившимся за помощью; решения предполагают высокую степень неопределенности и риска; профессиональные решения специалистов помогающих профессий предполагают высокую степень ответственности; часто в ситуациях, требующих решения, присутствует дефицит времени; с течением времени происходит рутинизация профессиональной деятельности и чаще рассматривается небольшое число альтернатив; ситуации, предполагающие решение в профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий, требуют гибкости, лабильности, самостоятельности и уверенности [7].

Принятие решений специалистами помогающих профессий, на наш взгляд, целесообразно рассматривать с позиции личностного подхода и с учетом взглядов на процесс принятия решений И.Л. Джаниса и Л. Манна, которые рассматривали принятие решений как «горячий когнитивный процесс» – процесс, протекающий на ярком эмоциональном фоне. Поскольку принятие решений обычно проходит на фоне интенсивных переживаний, вызванных дефицитом времени, высоким социальным контролем и интенсивной рабочей нагрузкой. В процессуальном аспекте авторы рассматривают процесс принятия решений через характеристику этапов: этап оценки задачи (велик ли ущерб, если ничего не предпринимать); этап обзора вариантов (какой из вариантов может разрешить проблемную ситуацию и достаточное ли количество альтернатив). этап взвешивания вариантов (какие требования связаны с возможными вариантами); этап сообщения о принятии решения (о решении сообщается окружающим, либо нет); этап принятия решений, связанный с риском [8]. Принятие решений специалистами помогающих профессий во многом соответствует концепции, предложенной И.Л. Джанисом и Л. Манном, где эмоциональное состояние специалиста определяется когнитивной сложностью, неопределенностью, а в некоторых случаях еще и временным дефицитом. Очевидно, что сложно проследить все личностные образования, которые так или иначе влияют на решение, которое принимает субъект, но в любом случае существуют такие компоненты, структуры личности, которые помогают принимать решения, собирая воедино весь опыт субъекта, привычные модели поведения. На наш взгляд, в рамках выбранного нами подхода целесообразно исследовать совокупность личностных свойств и характеристик специалистов помогающих профессий, которые оказывают влияние на процесс принятия решений, с учетом таких социальных характеристик как возраст, пол, социальный статус и др.

Таким образом, **целью** данной работы является изучение принятия решений специалистами помогающих профессий (работающих и будущих) в связи с их личностными характеристиками.

Изложение основного материала исследования. С целью изучения личностных особенностей процесса принятия решений специалистами помогающих профессий нами было проведено исследование, в котором приняли участие специалисты по социальной работе учреждения «Территориальный центр социального обслуживания населения Ленинского района г. Бобруйска» (n=30), стаж работы специалистов от 1 года до 16 лет, и студенты третьего курса факультета социальной педагогики и психологии УО «Витебский государственный университет им. П.М. Машерова» (n=56.). Пол всех респондентов женский.

Исследование состояло из нескольких этапов, среди которых: теоретическое изучение роли личностных факторов в принятии решений; подготовка к диагностическому обследованию, проведение диагностики, обработка, анализ и интерпретация результатов; разработка коррекционно-профилактической программы по формированию оптимального стиля принятия решений для студентов и специалистов по социальной работе, а также разработка практических рекомендаций.

Для диагностики необходимых параметров были использованы следующие методики: «Мельбурнский опросник принятия решений или МОПР» (русскоязычная адаптация Т.В. Карниловой), «Методика диагностики выраженности рефлексивности» (А.В. Карпова), «Опросник для исследования уровня импульсивности» (В.А. Ласенкова), «Опросник исследования тревожности Спилбергера» (адаптация Ю.Л. Ханина), «Копинг-тест Лазаруса» (адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой). Обработка полученных данных проводилась с помощью методов математической статистики: U-критерия Манна-Уитни и ранговой корреляции Спирмена.

Рассмотрим данные полученные нами в результате психодиагностического обследования студентов факультета социальной педагогики и психологии. Возраст респондентов составил 19-21 год. При интерпретации и анализе ответов, полученных на МОПР нами выявлено, что большинство респондентов – 80% – при принятии решений используют такой стиль, как бдительность. У 7% опрошенных при принятии решения преобладает такой стиль поведения как избегание. Следовательно, данные респонденты чаще избегают самостоятельного принятия решений. В равной степени используют стиль принятия решений бдительность и избегание 7% респондентов. Можно предположить, что в данном случае в типичных, знакомых ситуациях, в условиях, когда имеется достаточно информации о ситуации требующей решения, либо, когда решение не предполагает высокой личной ответственности используется такая модель поведения, как бдительность. В ситуациях, требующих ответственных решений, или в тех случаях, когда субъект по различным причинам не имеет достаточно информации, касающейся вариантов решения и возможных исходов, напротив, происходит уход от принятия решения. С одной стороны, данное сочетание стилей принятия решений можно рассматривать как проявление высокого уровня совладающего поведения, когда выбираются наиболее соответствующие ситуации модели поведения, однако в то-

же время уход от принятия решений может быть проявлением инфантильного, нерационального поведения. Для 4% респондентов характерно использование стиля принятия решений прокрастинация, т.е. в момент принятия решения они склонны его откладывать. У 2% опрошенных наблюдается сочетание стилей принятия решений бдительность и сверхбдительность. По нашему мнению, данные респонденты прибегают к постоянному анализу и оценке возможных вариантов решения и исходов, однако в тех случаях, когда решение следует принимать в ограниченный промежуток времени, либо присутствует недостаток информации в отношении ситуации, требующей принятия решения, или в условиях, когда имеют место сильные эмоциональные проявления (тревожность, страх и др.), происходит принятие необдуманных, импульсивных и нерациональных решений, т.е. используется такая модель поведения как сверхбдительность. На наш взгляд, такая характеристика как стиль принятия решений является достаточно устойчивой, однако в тоже время обладает определенной ситуативностью, о чем свидетельствует сочетание у некоторых респондентов разных стилей поведения при принятии решений. По нашему мнению, постоянный анализ альтернатив, оценка возможных вариантов решения и исходов может приводить к развитию раздражительности, напряженности, нервозности. Стиль принятия решений должен быть во многом гибким и лабильным. Модель поведения при принятии решений формируется под влиянием определенных личностных особенностей и специфического их сочетания.

На наш взгляд, коррекция определенных личностных свойств, среди которых в первую очередь рефлексивность, импульсивность, ситуативная тревожность, может способствовать формированию оптимального стиля поведения при принятии решений. Возможно предположить, что такой большой процент респондентов, использующих стиль принятия решений «бдительность», связан с выбором социально одобряемых ответов и присутствию защитных механизмов при ответе на вопросы методики.

При помощи методики А.В. Карпова для определения выраженности рефлексивности было выявлено, что у 59 % респондентов свойство рефлексивности имеет средний уровень выраженности, у 34% – низкий и у 7 % – высокий. У 38% преобладает рефлексия предстоящей деятельности. Для 32% характерно преобладание ретроспективной рефлексии. Наиболее склонны к рефлексии настоящей деятельности 18% респондентов. И для 12% опрошенных нами студентов характерно преобладание рефлексии общения и взаимодействия с другими людьми.

Из полученных результатов видно, что небольшое число респондентов склонно к рефлексии настоящей деятельности, следовательно, можно предположить, что в процессе принятия решений большинство студентов редко прибегают к полному анализу ситуации и оценке всех возможных вариантов решения. Недостаточно развита у студентов рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми, что является важной характеристикой, особенно актуальной для лиц, выбирающих профессию в сфере «человек-человек».

При анализе ответов на тест-опросник для исследования уровня импульсивности А.В. Ласенкова нами выявлено, что большинство опрошенных нами студентов – 96% – обладают средним уровнем выраженности импульсивности, высокая склонность к импульсивности наблюдается у 2% опрошенных и у 2% выявлена низкая склонность к импульсивному поведению.

Существенное влияние на процесс принятия решений оказывает выраженность такой характеристики как личностная и ситуативная тревожность. При помощи опросника Спилбергера нами было выявлено, что у 59% респондентов показатель личностной тревожности является высоким и у 41% находится на среднем уровне. Следовательно, более чем у половины респондентов имеется предрасположенность к проявлению тревоги и тревожным состояниям. При этом у 50% респондентов наблюдается средний уровень выраженности ситуативной тревожности. Для 27% характерна высокая тревожность, что, на наш взгляд, не лучшим образом может отражаться на процессах принятия решений, вызвать сложности с оценкой альтернатив и возможных исходов, в случаях, связанных с принятием решений, часто происходит ожидание неудач. У 23% выявлен низкий уровень выраженности ситуативной тревожности, что также может оказать негативное влияние на принятие решений, особенно в тех ситуациях, когда субъект сам не заинтересован в решении, т.к. лица с низким уровнем тревожности, как правило, имеют слабую эмоциональную вовлеченность в процесс принятия решений.

Далее рассмотрим данные, полученные в результате опроса работающих специалистов по социальной работе. При помощи МОПР было выявлено, что для 63% специалистов характерен такой стиль принятия решений как бдительность, 30% чаще всего используют такую стратегию поведения при принятии решений как бегство избегание и для 7% в случае принятия решений характерна прокрастинация.

При ответе специалистов по социальной работе по методике для определения выраженности свойства рефлексивности были получены следующие результаты: 57% респондентов имеют высокую склонность к рефлексивности, 40% – среднюю и 3% – низкую. Следует обратить внимание на наличие высокого уровня выраженности рефлексивности более чем у половины опрошенных нами специалистов по социальной работе. В сочетании со спецификой профессиональной деятельности, которая предполагает постоянное взаимодействие с обращающимися за услугами социальной помощи и социального обслуживания гражданами, зачастую находящимися в трудной жизненной ситуации, возможной эмоциональной включенностью в жизненные ситуации клиентов имеется предрасположенность к развитию напряжения, формированию синдрома эмоционального выгорания.

При этом у 43% опрошенных нами специалистов по социальной работе преобладает ретроспективная рефлексия. Следовательно, они склонны к анализу прошлой деятельности, уже свершившихся событий. У 23% респондентов наблюдается склонность к рефлексии будущей деятельности. В данном случае происходит долгий анализ предстоящей деятельности. На наш взгляд,

у лиц с преобладанием данного вида рефлексии возможно возникновение трудностей, связанных со своевременным принятием решений из-за длительной подготовки к его принятию. Следует также отметить, что у тех 7% респондентов, у которых наблюдается такой стиль принятия решений как прокрастинация, т.е. происходит откладывание принятия решений, преобладает именно рефлексия будущей деятельности. Рефлексия настоящей деятельности преобладает у 20% респондентов. Представляет интерес то, что только у 13% опрошенных нами специалистов по социальной работе преобладает рефлексия действия и взаимодействия с другими людьми. Вероятно, это может свидетельствовать о том, что у многих респондентов возможно возникновение сложностей при взаимодействии с другими лицами, которые связаны с непониманием причин, мотивов поступков других людей, их состояний и эмоций; непонимание как повести себя в той или иной ситуации требующей коммуникации. Данный аспект требует более детального изучения взаимосвязи рефлексивности и отдельных ее видов с эмпатией и эмоциональным интеллектом.

При помощи тест-опросника для определения уровня импульсивности было выявлено, что для 57% характерен средний уровень выраженности импульсивности, для 27% – низкий и для 16% – высокий. С помощью опросника Спилбергера было выявлено, что большинство специалистов по социальной работе – 77% – характеризуются средним уровнем выраженности личностной тревожности, у 20% наблюдается высокая личностная тревожность и у 3% – низкая. При этом, для половины опрошенных специалистов (50%), характерна высокая ситуативная тревожность, для 47% – средняя, а для 3% – низкая.

Помимо проведенного анализа полученных данных нами также была использована ранговая корреляция Спирмена для выявления взаимосвязей между склонностью к определенному стилю принятия решений и изученными личностными особенностями. В таблице 1 представлены значимые корреляционные связи ($r_{s\text{ кр}}=0,36$ при $p \leq 0,05$ и $r_{s\text{ кр}}=0,47$ при $p \leq 0,01$) шкал МОПР с другими шкалами используемых методик, полученных в ходе опроса студентов.

Таблица 1.

Значимые корреляционные взаимосвязи шкал МОПР со шкалами других используемых методик

Шкалы	Рефлексивность	Импульсивность	Дистанцирование	Бегство, избегание	ЛТ	СТ
Бдительность	0,532					
Прокрастинация		0,439	0,357	0,496	0,377	

Таким образом, значимые корреляционные связи шкал принятия решений с некоторыми шкалами других методик выявлены только для двух шкал

МОПР – для шкал бдительности и прокрастинации. Видно, что имеется взаимосвязь бдительности и рефлексивности, что совпадает с данными исследования Т.В. Карниловой [4]. На наш взгляд, данная взаимосвязь объясняется тем, что достаточный, однако не чрезмерный, уровень рефлексивности способствует принятию рациональных решений, благоприятно влияет на оценку и анализ альтернатив, позволяет осознанно подходить к принятию решений. Рефлексивные люди перед принятием решения собирают большой объем информации, способны выделять абстрактные связи, отличаются логичность мышления, пространственным мышлением, способны более продуктивно решать поставленные задачи. Следовательно, стиль принятия решений «бдительность» не может осуществляться без определенной доли рефлексии.

Далее рассмотрим значимые корреляционные взаимосвязи, касающиеся шкалы прокрастинации. Наблюдается взаимосвязь прокрастинации и таких копингов как бегство, избегание и дистанцирование. Также отмечается значимая корреляционная взаимосвязь прокрастинации и личностной тревожности (ЛТ). Наличие предрасположенности к тревожным состояниям может повлечь за собой неспособность к своевременному и рациональному принятию решений. Следовательно, способность преодолевать и предотвращать развитие тревожных состояний позволит избежать несвоевременного принятия решений, будет способствовать формированию оптимального стиля принятия решений. Нами также выявлена взаимосвязь прокрастинации и импульсивности. Следует отметить, что взаимосвязь данных свойств неоднократно подчеркивалась в научной литературе. К примеру, на это указывает П. Стил, в его работах говорится о том, что лица, склонные к прокрастинации, часто страдают от излишней импульсивности [2]. На основании полученных результатов, возможно предположить, что импульсивность можно рассматривать как один из факторов формирования прокрастинации. Следует обратить внимание на то, что объективно наличие значимой корреляционной взаимосвязи не указывает на зависимость и не обозначает какое-либо влияние одной переменной на другую, а лишь указывает на их взаимосвязь. Определение влияния одних переменных на другие, а также обозначение зависимости одних значений от других требует более детального изучения.

Примечательно, что при анализе результатов исследования принятия решений у специалистов по социальной работе значимых корреляционных связей между шкалами используемых нами методик выявлено не было.

Наличие небольшого числа выявленных корреляционных взаимосвязей может быть связано с присутствием защитных механизмов у респондентов при ответе на вопросы методик, с выбором «наиболее удачных», социально одобряемых, наиболее распространенных ответов, несерьезным отношением респондентов к участию в исследовании. Выявленные нами взаимосвязи будут полезны при построении коррекционно-профилактических программ, позволят целенаправленно осуществлять работу по формированию оптимального стиля принятия решений.

Для выявления различий в принятии решений между студентами и работающими специалистами по социальной работе нами был проведен сравнительный анализ полученных данных с помощью U-критерия Манна-Уитни ($U_{кр}=582$ при $p \leq 0,01$ и $U_{кр}=657$ при $p \leq 0,05$).

Нами было выявлено, что уровень использования стиля принятия решений «избегание» у специалистов по социальной работе ниже, чем у студентов ($U_{эмп}=504,5$). Это может быть связано с большей их психологической устойчивостью, готовностью к решению трудных задач в профессиональной деятельности, пониманием того, что их работа не может быть сделана кем-то другим, сформированностью профессионально важных качеств и компетенций. В процессе профессиональной деятельности специалиста по социальной работе формируется ответственность за принимаемые решения, понимание того, что от принятого вовремя решения зависит качество оказания помощи обратившемуся субъекту. У студентов стиль принятия решений «избегание» может быть связан со статусом «студент», зависимостью в бытовом и материальном плане от семьи, неготовностью самостоятельно принимать важные решения. Решения, принимаемые в студенческое время, во многом определяющие, жизненно важные и значимые, в это время происходит профессиональное самоопределение (в процессе профессионального обучения), формирование профессионально важных компетенций, выбор жизненного пути, принимаемые решения обладают высокой степенью неопределенности и в той или иной степени связаны с риском. В связи с этим, принятие решения может сопровождаться избеганием самостоятельного осуществления выбора. На основании полученных результатов, на наш взгляд, целесообразно проведение в студенческой среде коррекционно-профилактических мероприятий, направленных на развитие уверенности в себе, самостоятельности в принятии решений и формирования ответственности за выбор определенной стратегии поведения при принятии решений.

С помощью статистического критерия также было определено, что специалисты по социальной работе имеют более низкий уровень импульсивности, чем студенты ($U_{эмп}=485,5$). Это может быть связано с высоким уровнем развития совладающего поведения, умением контролировать свои эмоции, навыками самоконтроля и саморегуляции у специалистов по социальной работе. Выявленное различие в уровне импульсивности также можно объяснить с позиции возрастных особенностей: в научной литературе имеются данные о том, что уровень импульсивности снижается с увеличением возраста. Выраженная импульсивность в процессе обучения может негативно сказываться на усвоении учебного материала, формировании необходимых знаний, умений, навыков, протекании межличностного общения. Решения принимаются быстро, без тщательной проработки возможных альтернативных вариантов. Таким образом, актуальным направлением работы со студентами, могут стать мероприятия, направленные на формирование обдуманного принятия решений, умения планировать свои действия и прогнозировать их исход и последствия.

Сравнивая ситуативную тревожность у респондентных групп, следует отметить, что $U_{эмп}=634,5$ и попадает в зону неопределенности. Таким образом, утверждать, что присутствуют отличия в уровне проявления ситуативной тревожности студентов и работающих специалистов по социальной работе можно только с вероятностью 95%. По показателям личностной тревожности получены статистически значимые различия: у специалистов по социальной работе этот уровень ниже, чем у студентов ($U_{эмп}=407$). Можно предположить, что отсутствие предрасположенности к развитию тревожных состояний является благоприятным фактором, позволяющим эффективно осуществлять деятельность в роли специалиста помогающей профессии. Лицам с высоким уровнем тревожности зачастую сложно осуществлять профессиональную деятельность, связанную со взаимодействием с обратившимися за помощью гражданами, находящимися в трудной жизненной ситуации, из-за повышенной тревожности, излишних переживаний, связанных с ситуацией клиента и др. Специалист может повести себя непрофессионально, нарушить свои личные границы, при этом не оказать должное воздействие на клиента.

На основании сравнительного анализа данных можно сделать вывод о том, что имеются различия в принятии решений студентами и работающими специалистами по социальной работе. Работающие специалисты реже избегают принятия решений. Решения принимают более обдуманно, обладают навыками самоконтроля и саморегуляции. Студенты в большей степени склонны к избеганию самостоятельного принятия решений, обладают большей импульсивностью, менее склонны к анализу всех возможных альтернативных вариантов решения, прогнозированию исходов. Можно предположить, что наряду с личностными особенностями, обуславливающими процесс принятия решений, важную роль играют возрастные особенности, и уровень овладения профессиональными компетенциями и профессиональный опыт работы. Однако особенности принятия решений специалистами по социальной работе и их различие со студентами на этапе профессиональной подготовки требуют дальнейшего изучения. Дальнейшим направлением исследования может стать изучение особенностей принятия решений в конкретной, реальной, либо смоделированной ситуации требующей решения, чтобы получить в результате исследования наиболее достоверный результат.

Таким образом, с учетом приведенных результатов исследования, на наш взгляд, целесообразно осуществление ряда коррекционно-профилактических мероприятий со студентами факультета социальной педагоги и психологии, направленных на формирование оптимального стиля принятия решений посредством развития рефлексивности и в частности рефлексии настоящей деятельности и рефлексии общения и взаимодействия с людьми; актуальными являются мероприятия, направленные на нормализацию тревожности как состояния, формирование навыков предупреждения развития тревожных состояний, саморегуляции; профилактические мероприятия, направленные на контроль импульсивного поведения, развитие уверенности в себе. Все это будет способствовать повышению адаптивных спо-

собностей студентов, формированию профессионально важных и необходимых качеств. Также целесообразно проведение коррекционно-профилактических мероприятий со специалистами по социальной работе, основными направлениями которых должны стать: деятельность по нормализации тревожных состояний и проявлений, формирование навыков саморегуляции и релаксации, предупреждению развития эмоционального выгорания. На наш взгляд, имеется необходимость осуществления ряда профилактических мероприятий, направленных на развитие коммуникативных навыков, навыков распознавания эмоций и состояний как своих, так и других людей, о чем свидетельствуют низкие показатели рефлексивности общения и взаимодействия с людьми, как у студентов, так и у специалистов по социальной работе. Это окажет благоприятное влияние на сферу принятия решений, позволит субъекту получать больше информации в отношении ситуации требующей решения.

С целью создания условий для формирования оптимального стиля принятия решений нами была разработана коррекционно-профилактическая программа для студентов, будущих специалистов помогающих профессий, которая рассчитана на 1 год. Для достижения предполагаемого результата, повышения интереса участников к мероприятиям программы и эффективному взаимодействию в ходе мероприятий разработанная программа предусматривает проведение мероприятий с использованием интерактива, т.е. все присутствующие принимают непосредственное активное участие в ходе всего мероприятия, а не выступают в качестве пассивных слушателей. Интерактивные формы проведения мероприятий (дискуссия, кейс, тренинг, открытый диалог, деловая игра и т.п.) подразумевают под собой способность взаимодействовать, находится в режиме диалога с кем-либо. Следует выделить актуальные преимущества использования интерактивных форм проведения занятий. К основным из них, на наш взгляд, следует отнести формирование навыков общения, независимо от тематики занятия происходит развитие и совершенствование коммуникативных навыков; интерактивные формы мероприятий способствуют осознанию значения группового опыта, учат участвовать и контролировать свое участие в работе группы, уважать ценности и правила, принятые в группе, обосновывать свое мнение и отстаивать собственную позицию; учат использовать не готовые знания, а знания полученные на основе прямого опыта добывания знаний.

Важное значение в построении коррекционно-профилактической работы имеет создание для участников во время проведения мероприятий «безопасного пространства», т.е. условий, в которых каждый участник будет чувствовать себя комфортно, сможет максимально реализовать себя и принести пользу другим участникам. Несмотря на то, что в нашем случае участники знакомы между собой, мы считаем необходимым уделить внимание данному направлению, что позволит повысить эффективность осуществляемой работы. В начале работы целесообразно совместно с участниками создать перечень правил поведения, которым будут следовать участники на протяжении всего

періода спільної роботи. К даним правилам можна віднести: активність, конфіденційність, ігрове ім'я, правило контролю часу, правило організації комунікації: один говорить, всі мовчать, правило закритості інформації і др. Перелік правил може варіюватися в залежності від групи.

Актуальним напрямком, присутнім в нашій програмі, є використання методики «рівний навчає рівного». Рівне навчання є процесом, в ході якого спеціально підготовлені і мотивовані молоді люди допомагають своїм ровесникам, або людям з близьким соціальним статусом або маючим спільні інтереси і потреби отримувати нові знання, розвивати вміння і навички, формувати ціннісні орієнтації і др. Використання даної методики з однієї сторони сприяє кращому засвоєнню необхідного матеріалу, дозволяє молодим людям почувати себе в ролі вчителя, тренера, і в той же час сприяє підвищенню ефективності засвоєння надаваного матеріалу учасниками. Такий підхід цілесообразно використовувати в роботі, починаючи з підліткового віку, коли переважає авторитет ровесників, а також в студентській середі.

Розроблена програма включає в себе також формування оптимального стилю прийняття рішень і подолання стресового стану при прийнятті рішень у фахівців по соціальній роботі. К нинішньому часу програма реалізована частково, і можна відзначити високу активність і інтерес учасників. Також слід відзначити, що при роботі з уже сформованими фахівцями важко опиратися на їх досвід, і створити умови, що дозволяють забезпечити взаємодію між учасниками заходів. В трудовій колективі важко зберегти інформаційно-навчальну спрямованість з обов'язковою можливістю тренувати практичні навички, але не переходити в формат групової терапії.

Слід звернути увагу на те, що нами розроблені окремі програми для студентів і для фахівців по соціальній роботі. В проведенні корекційно-профілактичних заходів важко враховувати вікові особливості, провідний вид діяльності учасників, заходи повинні відповідати поставленим цілям і завданням, бути доречними і цілесообразними.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На основі аналізу літературних джерел по проблемі прийняття рішень, з урахуванням даних проведеного нами емпіричного дослідження можна зробити наступні висновки.

Дослідження проблеми прийняття рішень має міждисциплінарний характер. К нинішньому часу накоплено багато знань в відношенні даної проблеми. Прийняття рішень розглядається з позицій різних напрямків психологічної науки. Однак відсутній їх синтез і тісна взаємозв'язок, єдиний понятійно-категоріальний апарат.

Прийняття рішень фахівцями допоміжних професій є багатим специфічним, здійснюється на багатому емоційному фоні, в

процессе общения и взаимодействия с объектом воздействия, требует самостоятельности, гибкости, профессиональности.

В данной работе предпринята попытка исследования особенностей принятия решений у работающих и будущих специалистов помогающих профессий. По итогам исследования разработаны коррекционно-профилактические программы и ряд практических рекомендаций.

Следует отметить, что рассматриваемая проблема требует дальнейшего изучения. Исследование может быть продолжено с учетом гендерных особенностей респондентов. Дальнейшее изучение процесса принятия решений целесообразно проводить с учетом реальной или смоделированной ситуации, предполагающей принятие решения с использованием экспериментальных методов, что позволит получить более точные результаты и избежать искажения результатов, которое возможно при использовании опросных методов диагностики.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бибик Т.В. Рассмотрение проблемы принятия решений в различных теоретических концепциях. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2005. № 2 (24). С. 5-10.
2. Калинина Т.В., Кудачкин Д.А. Феномен прокрастинации: современные исследования». *Приволжский научный вестник*. 2016. № 11 (63). С. 58-61.
3. Карпов А.В., Карпов А.А. Процессы принятия решений в структурной организации деятельности. *Российский психологический журнал*. 2016. № 2. С. 132-155.
4. Корнилова Т.В. Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация. *Психологические исследования*. 2013. Т. 6. № 31. С. 4-16.
5. *Краткий психологический словарь* / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат. 1985. 431 с.
6. Немов Р.С. *Психологический словарь*. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 560 с.
7. Сорокоумова С.Н., Павлович И.В. Специфика профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий. *Педагогическое образование в России*. 2013. № 4. С. 186-190.
8. Стрелков Ю.К. *Инженерная и профессиональная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. М.: Академия, 2001. 360 с.
9. Шавкунова И.С. Решение в психологии и экономике: интеграция научных подходов. *Психология в экономике и управлении*. 2017. №1. С. 24-33.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Bibik T.V. Rassmotrenie problemy prinyatiya reshenij v razlichnyh teoreticheskikh koncepciyah. *Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah*. 2005. № 2 (24). S. 5-10.
2. Kalinina T.V., Kudachkin D.A. Fenomen prokrastinacii: sovremennye issledovaniya». *Privolzhskij nauchnyj vestnik*. 2016. № 11 (63). S. 58-61.
3. Karpov A.V., Karpov A.A. Processy prinyatiya reshenij v strukturnoj organizacii deyatel'nosti. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*. 2016. № 2. S. 132-155.
4. Kornilova T.V. Mel'burnskij oprosnik prinyatiya reshenij: russkoyazychnaya adaptaciya. *Psihologicheskie issledovaniya*. 2013. T. 6. № 31. S. 4-16.
5. *Kratkij psihologicheskij slovar'* / sost. L.A. Karpenko; pod obshch. red. A.V. Petrovskogo, M.G. YArashevskogo. M.: Politizdat. 1985. 431 s.
6. Nemov R.S. *Psihologicheskij slovar'*. M.: Gumanitar. izd. centr VLADOS, 2007. 560 s.

7. Sorokoumova S.N., Pavlovich I.V. Specifica professional'noj deyatel'nosti specialistov pomagayushchih professij. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2013. № 4. S. 186-190.
8. Strelkov YU.K. *Inzhenernaya i professional'naya psihologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij*. M.: Akademiya, 2001. 360 s.
9. SHavkunova I.S. Reshenie v psihologii i ekonomike: integraciya nauchnyh podhodov. *Psihologiya v ekonomike i upravlenii*. 2017. №1. S. 24-33.

Kiyashko D. Yu., Kravtsova E. N. Features of decision-making by specialists of helping professions. The purpose of the research is the study of decision-making by specialists of helping professions. This article discusses the current state of the decision-making process research problem, approaches to defining the categories of “decision”, “decision-making”. The features of decision-making by specialists of helping professions are indicated. The data of an empirical research aimed at studying the features of decision-making by specialists of helping professions are presented. As a result of the study, the prevailing style of decision-making was identified among social workers and students-future specialists in helping professions. Differences in decision making between these respondent groups were identified. The scientific novelty and significance of the results is in the fact that this work analyzes modern approaches to the problem of decision making, as well as to the study of decision making by specialists of helping professions. The practical significance lies in the study of decision-making by specialists of helping professions, the development of programs for the formation of an optimal decision-making style and recommendations for students of Social Pedagogy and Psychology Faculty, social work specialists, and psychologists who carry out corrective and preventive activities on the decision-making problem.

Key words: alternatives, choice, decision, decision-making, decision-making style, helping professions, professional activities, specialists of helping professions.

Отримано 17.02.2020

УДК 303.423.2:378.147:159.9–057.87(476.5-25)

Кияшко Марина Александровна

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА
ГРУППОВОЙ ДИСКУССИИ В ОБУЧЕНИИ
СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ**

**(на базе Витебского государственного университета
имени П.М. Машерова)**

Кияшко М. О. Педагогічний досвід використання методу групової дискусії у навчанні студентів-психологів (на базі Вітебського державного університету імені П. М. Машерова). У статті проаналізовані результати педагогічного досвіду використання методу групової дискусії («метод Харкнесса») на семінарських заняттях у процесі викладання гуманітарних дисциплін студентам-психологам. Головною особливістю застосування цього методу є максимально високий рівень самостійності студентів – як самостійне обговорення студентами питань семінарів, так і самостійне вирішення організаційних питань у процесі обговорення. Наведено дані анкетування студентів (22 респондента), які дозволили дати характеристику інтелектуальному, міжособистісному та організаційному компонентам проведення дискусій, а також виділити педагогічні задачі, вирі-

шення яких є необхідним для подальшого ефективного застосування методу. На основі здійсненого аналізу зроблено висновок про специфіку використання групових дискусій у вищій школі.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, дискусія, групова дискусія, метод Харкнесса, мотивація, інтелектуальний компонент дискусії, міжособистісний компонент дискусії, організаційний компонент дискусії.

Кияшко М. А. Педагогический опыт использования метода групповой дискуссии в обучении студентов-психологов (на базе Витебского государственного университета имени П.М. Машерова). В статье проанализированы результаты педагогического опыта использования такого вида групповой дискуссии, как «метод Харкнесса», на семинарских занятиях в преподавании гуманитарных дисциплин студентам-психологам. Главной особенностью использования данного метода является максимально высокий уровень самостоятельности студентов – как самостоятельное обсуждение студентами вопросов семинара, так и самостоятельное решение организационных вопросов в процессе обсуждения. Приведены данные анкетирования студентов (22 респондента), которые позволили дать характеристику проведенных дискуссий с позиций интеллектуального, межличностного и организационного компонентов. Студентам предлагалось оценить достоинства и недостатки занятий с использованием метода дискуссии. Полученные ответы проанализированы согласно тематике характеристики (интеллектуальный, межличностный или организационный), а также проранжированы по количеству соответствующих ответов. С помощью полученных оценок проанализирован опыт проведения групповых дискуссий, а также выделены педагогические задачи, от решения которых зависит эффективность использования метода. На основе проведенного анализа сделан вывод о специфике применения метода групповой дискуссии в высшей школе.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, дискуссия, групповая дискуссия, «метод Харкнесса», интеллектуальный компонент дискуссии, межличностный компонент дискуссии, организационный компонент дискуссии.

Актуальность и постановка проблемы. Высшая школа переживает период трансформаций как в области философии образования, так и в области поиска конкретных методических и дидактических приемов реализации образовательного процесса. Все больше внимания ученые и методисты уделяют интерактивным методам обучения, как особенно востребованным современным образованием (С. С. Кашлев, М.В. Кларин, О.А. Комар, Л.В. Пироженко, О. И. Пометун, Н. И. Суворова и многие другие). К этой группе методов относят эвристический подход, дискуссии, деловые игры и многое другое. Одной из причин, побуждающих к поиску новых, более активных методов работы в аудитории является то, что традиционные формы работы, в частности, семинарские занятия, особенно при изучении гуманитарных дисциплин, имеют свою специфику: фронтальные выступления студентов с ответом на вопросы семинара сводятся к воспроизведению заученной информации, что составляет репродуктивный способ обучения. Дополнительные вопросы, провоцирующие рассуждения исходят чаще от преподавателя и превращают занятие в опрос, что намного увеличивают время выступления каждого студента и позволяет принимать активное участие ограниченному количеству человек, что в реалиях, например, кредитно-модульной системы порождает конкуренцию, разрушает комфортную среду межличностных отношений среди студентов [6].

В результате поиска метода, помогающего преодолеть такой подход к работе, был опробован метод групповой дискуссии. Среди множества видов этого метода наше внимание привлек так называемый «метод Харкнесса» («стол Харкнесса», «дискуссия Харкнесса»), как вид дискуссии, предполагающий минимальное участие в обсуждении преподавателя. Опыт использования такой дискуссии показал наличие как сильных, так и слабых сторон, а также ряда преимуществ перед традиционной формой работы и другими видами групповых дискуссий.

Исходные предпосылки. Дискуссии относят к инновационным интерактивным методам, противопоставляя их традиционным формам работы на занятиях [8]. Потребность в использовании новых методов работы со студентами возникает по многим причинам: необходимость повышения качества усвоения и понимания быстро увеличивающегося объема знаний, развития навыков взаимодействия и сотрудничества, способности творчески решать профессиональные задачи. Одной из главных причин можно назвать пониженную мотивацию современных студентов к содержательной учебной деятельности, которую трудно преодолеть в традиционных формах работы. Уже давно известны и продолжают подтверждаться выводы психологов о том, что традиционная система поощрения и наказания (чаще всего оценками) является инструментом, влияющим в большей степени на внешнюю мотивацию, при этом будучи не самым эффективным способом повышения внутренней мотивации учащихся как движущей силы саморазвития личности, в том числе и профессионального [6].

Внутренняя мотивация к учебе возникает в результате совпадения учебно-профессиональных задач с потребностно-мотивационной сферой личности студента, тогда эти задачи не остаются инородным элементом, актуализирующимся только внешними стимулами. Для создания таких внутренних условий обучения очень важным является наличие творческой, личностно значимой составляющей учебно-профессиональной деятельности каждого студента. В контексте использования технологии дискуссии в образовательном процессе М.В. Кларин даже отмечает, что активная вовлеченность учащихся в обсуждение делает учебный процесс настолько глубоко проникающим в мир личности, что является причиной использования этой технологии с осторожностью, так как требует от всех участников повышенной готовности к такой работе. К проведению дискуссии преподавателю следует быть профессионально готовым как по социальным причинам (по причине неоднозначных вопросов актуальной проблематики), так и по собственно педагогическим основаниям. Также и студентам следует иметь достаточный уровень как интеллектуальной, так и личностной зрелости для обсуждения социально актуальных, часто острых и противоречивых вопросов [4].

Таким образом, если эти основные (и другие дополнительные, рассмотренные ниже) требования удовлетворены, то групповая дискуссия позволяет задействовать не только интеллектуальный, но и аффективный, собственно личностный, компонент подготовки студентов, что и делает возмож-

ным, а также более вероятным переход с репродуктивного к творческому способу осуществления учебно-профессиональной деятельности.

Следующей причиной, обуславливающей актуальность использования метода дискуссии в высшей школе, является то, что учебная деятельность студентов осуществляется в группе, которая формировалась не по желанию каждого участника, а по формальным критериям. Следовательно, неизбежно возникновение межличностных напряжений, трудностей во взаимодействии [7], которые необходимо решать, и, несмотря на которые, студент вынужден продолжать эффективно осуществлять свою интеллектуальную деятельность. Поэтому крайне важным является наличие и повышение способности участников учебного коллектива создать для себя комфортные условия группового взаимодействия, что требует от каждого из них как минимум дополнительных усилий и наличия необходимых личностных качеств.

М. В. Кларин, анализируя опыт организации учебных дискуссий, накопленный в мировой практике, психолого-педагогических разработках выделяет два рода дидактических функций и задач дискуссии – конкретно-содержательные (интеллектуального характера) и задачи организации отношений в группе (межличностного характера). При этом он отмечает, что педагогически важны результаты, получаемые «на пересечении» этих задач [4].

Эти два фактора – внутренняя личностная мотивация к творческой интеллектуальной деятельности и выстроенные комфортные межличностные отношения – создают необходимые условия для продуктивного и приносящего удовольствие обучения, «на пересечении» которых и работают студенты во время групповой дискуссии. Полученный педагогический опыт показывает, что умелое использования метода групповой дискуссии позволяет актуализировать эти факторы в работе на семинарских занятиях, но и, вместе с этим, сопряжено с необходимостью решения ряда педагогических задач.

Целью публикации является освещение и анализ результатов педагогического опыта применения метода групповой дискуссии на семинарских занятиях, а также оценки использования этого метода студентами-психологами. Полученные студенческие оценки позволяют дополнить характеристику метода со стороны непосредственных участников учебного процесса, выявить слабые места реализации метода с целью усовершенствования и адаптации его применения.

Изложение основного материала исследования. В качестве материалов исследования выступают педагогический опыт использования дискуссии на семинарских занятиях при изучении гуманитарных дисциплин (на примере работы со студенческой группой 2 курса специальности «Психология» Факультета социальной педагогики и психологии Витебского государственного университета имени П.М. Машерова), а также результаты анкетирования студентов. Используются следующие эмпирические методы исследования: метод изучения педагогического опыта, метод наблюдения за учебной деятельностью студентов, анкетирование, качественные и количественные методы обработки данных.

Главной особенностью дискуссии, известной под названием «метод Харкнесса», является, в первую очередь, высокий уровень самостоятельности студентов – как самостоятельное обсуждение студентами вопросов семинара, так и максимально самостоятельная организация дискуссии, контроль регламента. Преподаватель выступает незаметным модератором дискуссии, оказывает помощь в кризисных ситуациях, составляет карту взаимодействий, оценивает участников дискуссии согласно выставленным требованиям, в конце занятия озвучивает отметки и качественную оценку работы.

Для того, чтобы дискуссия была эффективной, выделены следующие условия, которые можно обозначить как задачи студента и задачи преподавателя.

К задачам студента относится: подготовиться к обсуждению заранее, использовать в обсуждении новые понятия темы, апеллировать к источникам; обсудить все обозначенные в программе вопросы, задавать дополнительные вопросы группе и друг другу; быть корректным при обсуждении, не доминировать (не подавлять других) и не отмалчиваться; регулировать регламент, самостоятельно начать обсуждение, в конце подвести итоги. Выполнение этих требований преподаватель может контролировать с помощью оценки.

Задачи преподавателя: оказывать помощь в управлении временем, а также при возникновении конфликтных ситуаций, в «застревании» на отдельных вопросах, чрезмерном шуме, давая возможность самостоятельно решить все эти вопросы; отслеживать активность участников, а также соблюдение требований к подготовке и ответу с помощью карты взаимодействия (Рис. 1); подвести итоги, показать слабо проработанные стороны, трудности, обозначить проблемные места группы в этой форме работы, озвучить отметки и при необходимости дать их содержательную оценку.

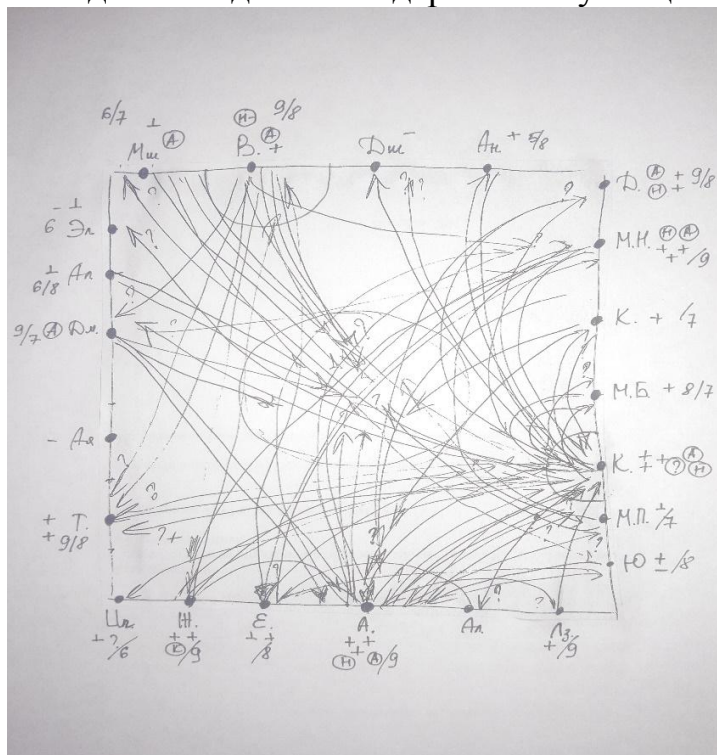


Рис. 1. Пример карты взаимодействий в процессе групповой дискуссии

На Рис. 1 показана карта взаимодействий, с помощью которой преподаватель отслеживает активность студентов. Такая карта позволяет наглядно представить характер проведенной дискуссии, выделить лидеров и отмалчивающихся, с помощью условных знаков отметить качество подготовки и ответов студентов, чтоб в конце занятия оценить и при необходимости прокомментировать работу каждого.

Достоинства и недостатки метода, его сильные и слабые стороны удобно проанализировать с помощью оценок этого метода самими студентами – непосредственными участниками дискуссии.

Среди студентов, которые участвовали в дискуссиях, было проведено анкетирование-опрос (22 респондента). Студентам предлагалось оценить достоинства и недостатки занятий с использованием метода дискуссии (в виде оценки «плюсов» и «минусов» метода). Полученные ответы проанализированы согласно тематике характеристики (т.е. какой из компонентов метода характеризовала оценка студента – интеллектуальный (И), межличностный (М) или организационный (О)), а также проранжированы по количеству соответствующих ответов. Всего таким образом обработано 173 ответа-характеристики (100%) (Таблица 1).

Таблица 1.

Сводная таблица распределения ответов респондентов по оценке составляющих компонентов метода

«Плюсы»			«Минусы»		
И	М	О	И	М	О
36,4%	14,5%	13,3%	4,6%	23,7%	4%
64,2%			32,3%		

Оценки *интеллектуальной* составляющей метода представлены 6 группами характеристик, из которых 5 относятся к положительным сторонам метода и 1 – отрицательным.

Положительные (позитивные) характеристики:

1. «Возможность глубже раскрыть и изучить тему» (17=9,8%).
2. «Обмен информацией, разными точками зрения» (15=8,7%).
3. «Интересно («не скучно», «творчески» и др.)» (13=7,5%).
4. «Возможность высказаться» (10=5,8%).
5. «Легче усваиваются знания» (8=4,6%).

Среди «минусов» интеллектуального компонента студенты отметили:

1. «Отклонения от темы (излишнее внимание обсуждению жизненных ситуаций, переход с научного стиля обсуждения на житейский)» (8=4,6%).

Отличительной особенностью является доминирование отрицательных (негативных) оценок *межличностной* составляющей, а именно:

1. «Некомфортная межличностная атмосфера (навязывание мнения, грубая критика, трудности при высказывании альтернативных взглядов, до-

минирование отдельных студентов, трудные условия для застенчивых, перебивания, неуважение, шум, споры, конфликты)» (41=23,7%).

При этом студенты оценивают наличие многих позитивных моментов, которые были сгруппированы в следующие характеристики:

1. «Вовлеченность в групповое взаимодействие (возможность взаимодействия с коллективом, контакт с одногруппниками, группой, командная работа, групповое взаимодействие, которое позитивно сказывается на дальнейших отношениях в коллективе)» (15=8,7%).

2. «Развитие коммуникативной компетентности в результате дискуссионной работы (навыков группового взаимодействия, ведения дискуссии, ораторского искусства, коммуникативности, лидерства)» (10=5,8%).

Кроме оценки двух основных компонентов метода в ответах студентов была выделена также *организационная* составляющая метода, которая представлена положительными и отрицательными оценками.

Положительные (позитивные) оценки организационного компонента:

1. «Возможность участия (опроса и оценки) всех студентов» (12=6,9%).

2. «Добровольное участие (легче отвечать, высказывать свою точку зрения, отсутствие при ответе страха перед преподавателем)» (11=6,4%).

Отрицательные (негативные) характеристики:

1. «Слишком большое количество участников» (7=4%).

Отдельно необходимо отметить ответы, которые не были отнесены ни к «плюсам», ни к «минусам», но при этом имеют большое значение для оценки учебной деятельности студентов. Это «Ощущение нехватки подготовки для продуктивной дискуссии, слабая подготовка некоторых студентов, трудности в самостоятельной оценке правильности ответов» (6=3,5%). Эти характеристики показывают способность некоторых студентов самостоятельно оценивать уровень как своей подготовки, так и готовности своих одногруппников. Причем, этот вывод особенно важен тем, что он сделан не столько на основе умозрительных критериев и требований, сколько в результате практической деятельности, когда у участников дискуссии в результате собственного опыта (а не на основе внешней оценки преподавателя) возникает ощутимая помеха для продуктивного, интересного и качественного обсуждения вопросов темы. Возможность сделать это наблюдение самим студентом можно считать важным психическим образованием и движущей силой профессионального развития студента в процессе его учебно-профессиональной деятельности.

Этот аспект, на наш взгляд, является важной педагогической задачей эффективного использования метода групповой дискуссии, заданной следующим противоречием. С одной стороны, преподавателю необходимо оказывать помощь в выявлении и комментировании фактических ошибок, ставить под вопрос неточные высказывания и побуждать учащихся вносить поправки, так как, соглашаясь в этом с М.А. Клариным [4], невозможно строить рассуждения на неверных основаниях. С другой стороны, крайне важно предоставить студентам возможность ощутить нехватку теоретических знаний,

подготовки, а также неопределенности в оценке правильности ответов и высказываний друг друга для продуктивной работы дальнейшего развития.

Сюда же относится и задача педагога, связанная со стилем обсуждения – научным или житейским. Очевидно, что обучение студентов в высшей школе предусматривает освоение и умение использовать новые научные понятия, переходить от обыденных взглядов к научным. Но, вместе с тем, именно в момент, когда студенты во время дискуссии переходят к неакадемической форме обсуждения (то, что обычно не поощряется в ответах «у доски» и на что не предусмотрено времени при традиционной форме ответа) и возникает «сцепка» житейского, прошлого опыта студента с новыми знаниями, в процессе которого происходит трансформация обыденного психологического опыта в научный, профессиональный. Кроме того, именно это является основой механизма понимания (когда понимание нового предполагает включение этого материала в систему уже имеющихся знаний, формирование связей между ними; когда учащийся, устанавливая связи между вновь вводимыми знаниями и уже известными, тем самым делает новое знакомым, понимает смысл нового через знакомое старое [1]), а также условием включения учебно-познавательных задач в цельную мотивационную систему личности, соединяясь с другими актуальными (ненаучными) личностными потребностями, интересами, ценностями.

Таким образом, перед преподавателем стоит задача реализации разумного балансирования дискуссии на грани между удержанием должного научного характера обсуждения, введением нового теоретического материала и предоставлением студентам возможности самостоятельно трансформировать житейские взгляды в картину мира в профессиональные и научно обоснованные.

Решения педагогических задач межличностного компонента касается в первую очередь развития дискуссионной культуры студентов, способности налаживать межличностные отношения, развития так называемой коммуникативной компетентности. Наш опыт показал, что ряд межличностных напряжений в группе, перманентно возникающих и обычно скрытых, моментально актуализируется в интерактивной форме работы, при этом подавляющее число студентов продемонстрировали неспособность ни совладать с этим напряжением, ни решить его, ни эффективно продолжать работать в таких условиях. Учитывая, что работа проводилась с будущими психологами, эта задача является чрезвычайно важной и требующей решения в первую очередь для профессионального развития студентов, как будущих специалистов в области выстраивания гармоничных отношений с другими людьми. Роль преподавателя в этих условиях может быть определена, во-первых, как постоянного носителя культуры общения и конструктивного взаимодействия. Во-вторых, обострения конфликтных тенденций взаимодействия, безусловно, требуют безоценочного и ненасильственного вмешательства и коррекции хода обсуждения. Вместе с тем, необходимо отметить, что сама по себе актуализация действительных отношений в группе является важным событием для коллектива, открывая как потребность, так и возможность решения этой за-

дачи. Что касается способов решения, то нами на протяжении длительного периода времени проводились исследования заботливых отношений как наиболее оптимальных условий работы учебного коллектива [2, 3 и др.]. Это решение не является быстрым и должно постоянно и ненавязчиво осуществляться педагогами и всеми, кто сопровождает студентов на протяжении всего учебного процесса (кураторами, психологами и др.).

Что касается организационного компонента, то опыт показывает, что студенты такие задачи как контроль времени, распределение обязанностей, начала и окончания дискуссии, подведения итогов вполне способны и должны решать самостоятельно. Решение организационных задач напрямую связано с межличностными отношениями, так как подразумевает распределений функций, отслеживание возможности выступить каждому, часто касается регуляции возникающих обострений при обсуждении. Естественным этапом в организации работы группы является определение лидеров. При этом самые комфортные межличностные отношения в коллективе предусматривают возможность каждому члену коллектива ощутить лидером в том вопросе, в котором он силен [5]. Именно к этой форме взаимодействия с помощью преподавателя должна стремиться группа, решая организационные вопросы.

Метод дискуссии Харкнесса подразумевает работу в группе не больше 15 человек. Поэтому самым трудным организационным вопросом при работе с группой в 22 человека стало слишком большое количество участников. Эта трудность становится практически незаметной при налаженных отношениях и очень актуализируется при возникновении внутрigrупповых напряжений. В таком случае, на наш взгляд, необходимо объединять разные виды групповых дискуссий (например, аквариум, сократовский семинар и другие), сохраняя наиболее значимые для поставленных задач условия их реализации. Опыт проведения дискуссий подтверждает актуальность и эффективность всех рекомендаций по организации и реализации технологии групповых дискуссий разных видов, сформулированные М.В. Клариным [4].

Выводы. Анализ использования групповой дискуссии на семинарских занятиях студентов-психологов показал наличие ряда позитивных результатов, что позволяет сделать вывод о возможности и необходимости включения этой технологии в аудиторную работу наравне с традиционными формами. Учитывая активный эмоциональный характер работы, этот метод вряд ли необходимо использовать на каждом занятии, но его освоение, без сомнения, скажется на всех других видах учебной деятельности студентов, так как он качественно влияет на мотивацию к творческой и личностно ориентированной интеллектуальной работе студентов, а также на межличностные отношения в коллективе.

В современном подходе к обучению, где заметно начинает доминировать прагматичный, потребительский и развлекательный подходы к выстраиванию процесса учебной деятельности (ответственным за который является в первую очередь преподаватель), данный метод позволяет студентам без напряжения ощутить личную ответственность за интересную и продуктивную

учебную деятельность, развить способность управлять собственной мотивацией, превращаясь из пассивного потребителя информации в активного создателя собственной картины мира и личности.

Что касается оценки использования метода дискуссии студентами-психологами, то в целом, они с большим интересом восприняли новый метод работы на семинарском занятии, что, безусловно, сказалось на их мотивации и вовлеченности в процесс обучения. С помощью наблюдения и студенческих оценок в использовании технологии дискуссии обнаружены аспекты, требующие профессионального участия преподавателя для более эффективного решения возникающих трудностей, а именно: помощь в выстраивании межличностных отношений и регуляции возникающих напряжений, а также в оценке качества ответов и систематизации теоретического материала во время дискуссии.

Перспективы дальнейших исследований. Используя результаты педагогического опыта в определении перспектив дальнейшего изучения и практического применения этого метода считаем важным обратить внимание на постановку тем и вопросов для обсуждения. Выбор предмета дискуссии считается одним из самых важных [4]. Психология как наука отличается наличием предмета изучения как «одного из самых плохо изученных, непонятных, загадочных, противоречивых, парадоксальных и непредсказуемых объектов» [9, с. 14]. Многие вопросы, несмотря на наличие исследований, теоретических концепций и практических технологий, являются открытыми, часто спорными. Все это создает среду для поиска ответов, творческого анализа знаний, возникновения понимания, с какой целью эти знания усваиваются. Очень важно, формулируя учебные задания, позволить студенту увидеть их проблемность и нерешенность. Постановка более масштабных вопросов поможет в актуализации мышления от общего к частному, обнаружения межпредметных связей изучаемой дисциплины, создания и удержания целостности новых знаний, возможности увидеть применение теоретических знаний в решении практических и общественно значимых вопросов.

Другими словами, дискуссия должна строиться не на обсуждении вопросов с готовыми ответами, как это обычно происходит при традиционной форме работы на семинаре, а с позиции попыток решения проблемы теоретического или практического характера. Тогда семинар будет отвечать главному требованию проблемного обучения, а дидактическая направленность дискуссии, как и утверждает М.В. Кларин, будет не в подчинении задачам усвоения фактических знаний или точек зрения по составленному плану, а станет устремленностью каждого студента к поиску нового знания как ориентира для последующей самостоятельной творческой работы [4]. Такой подход к обучению студентов-психологов (несмотря на его всеобщее признание) требует психологического осмысления и методического внедрения необходимых изменений в традиционно используемый подход к разработке учебных программ для высших учебных заведений, что и будет перспективой наших дальнейших исследований.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Калмыкова З. И. *Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога*. М. : Знание, 1982. 96 с.
2. Кияшко М. О. *Життєвий вибір як чинник духовного розвитку особистості в юнацькому віці* : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07; Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К., 2012. 20 с.
3. Кияшко М. А. Психологическое исследование межличностных отношений в студенческой группе в процессе учебно-профессиональной деятельности. *Право. Экономика. Психология*. Витебск, 2017. № 1 (6). С. 60-70.
4. Кларин М. А. Технология дискуссии в образовательном процессе. *Народное образование*. № 5. 2015. С. 139-151.
5. Подшивайлов Ф. М. *Розвиток лідерських якостей та відповідальності студентів у межах малої соціальної групи [Електронний ресурс]. Вісник психології і соціальної педагогіки : Збірник наук. праць. Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка*. Випуск 3. К., 2010. URL: http://www.psych.kiev.ua/Збірник_наук._праць._Випуск_3
6. Подшивайлов Ф. М., Подшивайлова Л. І. Особливості мотиваційної сфери особистості студентів-психологів (за результатами емпіричного дослідження). *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. К.: Видавництво «Фенікс», 2019. Т. 12. Психологія творчості. Вип. 25. С. 231-242.
7. Подшивайлова Л. И. *Типология личностно-коллективистского самоопределения студентов в условиях учебного процесса*: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07; Институт психологии имени Г.С. Костюка АПН Украины. К., 1993. 16 с.
8. Пометун О. І. *Енциклопедія інтерактивного навчання*. К., 2007. 142 с.
9. Романов К. М., Гаранина Ж. Г. *Практикум по общей психологии*. Учеб. пособие / под. ред. К. М. Романова. М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2002. 320 с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Kalmykova Z. I. *Problema preodoleniya neuspevaemosti glazami psihologa*. M. : Znanie, 1982. 96 s.
2. Kyjashko M. O. *Zhyttjevyj vybir jak chynnyk duhovnogo rozvytku osobystosti v junac'komu vici* : avtoref. dys. kand. psyhol. nauk: 19.00.07; Instytut psykholoģii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraї'ny. K., 2012. 20 s.
3. Kiyashko M. A. Psihologicheskoe issledovanie mezhlichnostnyh otnoshenij v studencheskoj gruppe v processe uchebno-professional'noj deyatel'nosti. *Pravo. Ekonomika. Psihologiya*. Vitebsk, 2017. № 1 (6). S. 60-70.
4. Klarin M. A. Tekhnologiya diskussii v obrazovatel'nom processe. *Narodnoe obrazovanie*. № 5. 2015. S. 139- 151.
5. Podshyvailov F. M. Rozvytok lider's'kyh jakостей ta vidpovidal'nosti studentiv u mezhah maloi' social'noi' grupy [Elektronnyj resurs]. *Visnyk psykholoģii' i social'noi' pedagogiky : Zbirnyk nauk. Prac'. Instytut psykholoģii' i social'noi' pedagogiky Kyi'vs'kogo univertsytetu imeni Borysa Grinchenka*. Vypusk 3. K., 2010. URL: http://www.psych.kiev.ua/Zbirnyk_nauk._prac'._Vypusk_3
6. Podshyvailov F. M., Podshyvailova L. I. Osoblyvosti motyvacijnoi' sfery osobystosti studentiv-psyhologiv (za rezul'tatamy empirychnogo doslidzhennja). *Aktual'ni problemy psykholoģii': Zbirnyk naukovyh prac' Instytutu psykholoģii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraї'ny*. K.: Vydavnytvo «Feniks», 2019. T. 12. Psyhologija tvorchosti. Vyp. 25. S. 231-242.
7. Podshyvailova L. I. *Tipologiya lichnostno-kollektivistskogo samoopredeleniya studentov v usloviyah uchebnogo processa*: Avtoref. dis. ...kand. psihol. nauk: 19.00.07; K., 1993. 16 s.
8. Pometun O. I. *Encyklopedija interaktyvnogo navchannja*. K., 2007. 142 s.

9. Romanov K. M., Garanina ZH. G. *Praktikum po obshchej psihologii. Ucheb. posobie* / pod. Red. K. M. Romanova. M. : Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta, 2002. 320 s.

Kiyashko M. A. Pedagogical experience of the group discussion method using in the psychology students teaching (on the base of P.M. Masherov Vitebsk State University).

The article analyzes the results of the pedagogical experience of using such type of group discussion, as the “Harkness method”, at seminars in the teaching of humanities to psychology students. The experience of using such a discussion showed the presence of strengths and weaknesses, as well as a number of advantages over the traditional form of work and other types of group discussions. The main feature of using this method is the highest level of students' independence – both students' independent discussion of seminar issues, and independent solving of organizational issues in the discussion process. The survey data of students (22 respondents), which made it possible to characterize the discussions from the standpoint of the intellectual, interpersonal, and organizational components, are given. Students were proposed to evaluate the strengths and weaknesses of the classes using the discussion method. The answers received are analyzed according to the topic of the characteristic (intellectual, interpersonal or organizational), and also ranked by the number of corresponding answers. Using the obtained assessments, the experience of conducting group discussions was analyzed, and pedagogical tasks were identified, on the solution of which the effectiveness of using the method depends. These tasks include, first of all, assistance in building interpersonal relationships and regulating emerging tensions, as well as in assessing the quality of answers and systematizing theoretical material during the discussion. Basing on the analysis, a conclusion on the specifics of using the group discussion method in higher education is made.

Keywords: interactive teaching methods, discussion, group discussion, “Harkness method”, intellectual component of a discussion, interpersonal component of a discussion, organizational component of a discussion.

Отримано 17.02.2020

УДК 929.153:178'56-609

Комплієнко Ірина Олександрівна

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕЗАДАПТИВНИХ
ВЗАЄМОСТОСУНКІВ ДІТЕЙ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
З БАТЬКАМИ**

Комплієнко І. О. Психологічні особливості дезадаптивних взаємостосунків дітей старшого шкільного віку з батьками. В статті зазначено, що дезадаптивні сімейні взаємостосунки батьків і дітей старшого шкільного віку характеризуються, як правило, гостротою конфліктів, що виникають, блокуванням їх конструктивного розв'язання, заго-стренням внутрісімейної відчуженості тощо. Наголошено, що непорозуміння у взаємосто-сунках батьків і дітей, їхніх оцінках один одного, пріоритетах, стилях життя тощо, нерідко призводять до конфліктів, які травмують тих, кого ми любимо, викликаючи серйозні пси-хічні розлади. Серед причин конфліктів з батьками, на думку старшокласників, найбільш важливими є: різниця набутого особистісно значущого досвіду дітей і дорослих, перш за все – в період дорослішання (у батьків та у дітей він багато в чому відрізняється, в тому числі, з огляду на сучасні реалії); відсутність чітких, послідовних етапів переходу від ди-тячої залежності до дорослої незалежності; відсутність певних правил побудови сімейних

взаємостосунків, які значно послаблюють батьківську владу в період переходу дітей від дитинства до юності; психологічні та соціальні відмінності між батьками і дітьми; переваження і напруга як результат соціальних і культурних змін, що впливають, в свою чергу, на сімейні взаємостосунки. Доведено, що більшість конфліктів виникають, таким чином, у результаті напруженості, потреби старшокласників у самостійності, а також не усвідомленням дітей своєї відповідальності. Значення самостійності нерідко перебільшується молоддю з причин, пов'язаних з особливостями періоду дорослішання (поява нових можливостей, які хочеться випробувати за будь-яких умов). При цьому почуття відповідальності у батьків значно посилюється в зв'язку з зайвими побоюваннями або як свого роду захист власних незадоволених запитів та настановлень. Зазначено, що дезадаптивні реакції старшокласників можуть бути універсальними або спрямованими проти сім'ї, протестними тощо. Нерідко у старшокласників відбувається переоцінка сімейних цінностей в результаті зміни загальних умов життя, коли індивідуальний розвиток особистості дитини не знаходить соціального схвалення та підтримки.

Ключові слова: дезадаптивні сімейні взаємостосунки, дезадаптивні реакції, конфлікт, внутрісімейна відчуженість, дитяча залежність, соціальне схвалення, підтримка.

Компльенко И. А. Психологические особенности дезадаптивных взаимоотношений детей старшего школьного возраста с родителями. В статті указано, що дезадаптивні сімейні взаимоотношення батьків і дітей старшого школьного віку характеризуються, як правило, остротою конфліктів, виникаючих блокуванням їх конструктивного рішення, обостренням внутрісімейної відчуженості. Зазначено, що недо розуміння в взаимоотношеннях батьків і дітей, їх оцінках один одного, пріоритетах, стилях життя нерідко приводять до конфліктів, які травмують тих, кого ми любимо, викликаючи серйозні психічні розлади. Серед причин конфліктів з батьками, по мненню старшокласників, найбільш важливими є: різниця в набутій особистісно значимій досвіді дітей і дорослих, зокрема – в період дорослішання (у батьків і у дітей він багатогранний, в тому числі, враховуючи сучасні реалії) відсутність чітких, послідовних етапів переходу від дитячої залежності до дорослої незалежності; відсутність певних правил побудови сімейних взаимоотношень, які значно послаблюють батьківську владу в період переходу дітей від дитинства до юності; психологічні і соціальні відмінності між батьками і дітьми; перевантаження і напруження як результат соціальних і культурних змін, впливаючих, в свою чергу, на сімейні взаимоотношення. Доведено, що більшість конфліктів виникають в результаті напруженості, потреби старшокласників у самостійності, а також не повним усвідомленням дітей своєї відповідальності. Значення самостійності часто перебільшується молоддю з причин, пов'язаних з особливостями періоду дорослішання (поява нових можливостей, які хочеться випробувати в різних умовах). При цьому почуття відповідальності у батьків значно посилюється в зв'язку з зайвими побоюваннями або як свого роду захист власних незадоволених запитів та настановлень. Зазначено, що дезадаптивні реакції старшокласників можуть бути універсальними або спрямованими проти сім'ї, протестними. Нерідко у старшокласників відбувається переоцінка сімейних цінностей в результаті зміни загальних умов життя, коли індивідуальний розвиток особистості дитини не знаходить соціального схвалення і підтримки.

Ключевые слова: дезадаптивные семейные взаимоотношения, дезадаптивные реакции, конфликт, внутрисемейная отчужденность, детская зависимость, социальное одобрение, поддержка.

Вступ. В психологічній літературі, коли йдеться про складнощі сімейних взаємостосунків, вчені виділяють як найбільш проблематичні – взаємостосунки батьків із своїми дітьми. Зокрема, В.Сатир зазначає:

«Наповнені енергією, вивільненою із фізіологічних зрушень пубертату, характеризуючись актуалізованою потребою в незалежності, наповнені очікуваннями майбутніх успіхів у великому житті, старшокласник проходить через неабиякі випробування в пошуках власного шляху в новому для нього світі» [9, с. 35].

Старший шкільний вік характеризується як досить-таки складний і суперечливий. Найважливіше психологічне новоутворення старшого шкільного віку – почуття дорослості – це особлива форма самосвідомості, яка свідчить щодо прагнення школярів до самостійності. Діти в цьому віці претендують на рівноправність зі старшими, нівелюючи не тільки контроль з боку дорослих, але часто і допомогу.

Залежно від конкретних соціальних умов, культури, традицій, які існують у вихованні дітей, вимог, що ставляться перед учнями дорослими, в кожній конкретній сім'ї цей перехідний період може мати різний зміст і різні форми експлікації. Недарма німецькі дослідники [10; 13] пов'язують особливу конфліктність дітей з батьками саме в старшому шкільному віці з тим, що в цей період відбувається перегляд та переоцінка підростаючим поколінням морально-ціннісних уявлень; учні характеризуються все більшою деперсоніфікацією. З останнім чинником щільно пов'язаний відрив школярів від референтних, значущих для них особистостей. Батьки як зразок для наслідування все більшою мірою відступають на задній план, все більшого значення для них набувають ціннісні уявлення самі по собі.

Таким чином, школярі відчувають «знецінення» батьків як високоморального еталона, й у них все більшою мірою актуалізуються деякі абстрактні ціннісні уявлення. Колишня лояльність по відношенню до батьків все більшою мірою переноситься старшокласниками на референтну групу однолітків. Отже, проблема, яка піднімається в даній науковій праці, є вельми актуальною.

Вихідні передумови. В старшому шкільному віці між батьками та дітьми нерідко виникають міжособистісні конфлікти. М.Л.Гомелаурі визначає міжособистісний конфлікт як ситуацію зіткнення і боротьби незалежних точок зору, інтересів, настановлень суб'єктів, які викликають у них відчуття глибокої незадоволеності, неабиякого емоційного переживання невдоволення собою, оточуючими людьми тощо. Конфлікт з близькими людьми нерідко супроводжується негативними емоціями і відчуттями [6].

Д.О.Бігунов вважає, що в конфліктній ситуації завжди існують протиріччя, які виникають між людьми у значущих для них аспектів міжособистісної взаємодії, що порушує їх ставлення один до одного, а тому викликає з боку учасників конфлікту певні дії, спрямовані на розв'язання проблем, які виникають. Під «конфліктною ситуацією» розуміється сукупність передумов і життєвих обставин, за яких відбувається зіткнення особистості з будь-якої протилежної думкою, яка характеризується по відношенню до життєвої парадигми несумісністю цілей і способів їх досягнення [1, с. 129–130]. Отже, сімейний конфлікт є особливою формою

дезадаптивної поведінки, за якої адаптивні реакції виявляються неефективними і лише посилюють існуючий конфлікт.

Деадаптивні сімейні взаєностосунки батьків і дітей старшого шкільного віку характеризуються, як правило, гостротою конфліктів, що виникають, блокуванням їх конструктивного розв'язання, загостренням внутрісімейної відчуженості тощо. Аналізуючи конфлікт у взаєностосунках батьків і дітей, можна відзначити, що він вкрай рідко виникає випадково і раптово. Сама природа ніби «подбала» щодо взаємного притяжіння батьків і дітей, наділивши ці взаєностосунки почуттям любові та потреби один в одному. Але як батьки, так і діти нерідко неправильно розпоряджаються цим даром – в цьому полягає проблема їх спілкування і взаєностосунків.

Непорозуміння у взаєностосунках батьків і дітей, їхніх оцінках один одного, пріоритетах, стилях життя тощо, нерідко призводять до конфліктів, які травмують тих, кого ми любимо, викликаючи серйозні психічні розлади.

Результати емпіричних досліджень свідчать про те, що основна частина конфліктів між дітьми і батьками, як правило, приймає морально-педагогічний характер і пояснюється низьким рівнем загальної та педагогічної культури батьків, недоліками і помилками сімейного виховання, нерозумінням вікових і психологічних особливостей дитини, відсутністю вміння спілкуватися з оточуючими.

Отже, завданнями нашої статті є:

1. З метою з'ясування причин конфліктів старшокласників із батьками провести пілотне дослідження та проаналізувати отримані результати.
2. Окреслити найбільш важливі причини конфліктів з батьками, на думку старшокласників.
3. Охарактеризувати дезадаптивні реакції старшокласників.
4. Описати психологічні особливості дезадаптивних взаєностосунків дітей старшого шкільного віку з батьками в неповній сім'ї або в результаті розлучення батьків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Конфлікти між батьками і старшокласниками найчастіше виникають з питань поганої успішності дітей, адже діти не розуміють, що освіта суттєво впливає на їх майбутню позицію у суспільстві або дає шанси підйому соціальними сходами. Д.А.Волкогонов [4], спираючись на дані зарубіжних дослідників, робить висновок, що конфліктні взаєностосунки з батьками виявляються зазвичай в питаннях музики, одягу, розваг, причому відчуження між батьками і дітьми зростає саме в старшому шкільному віці. Дослідники припускають, що відчуження великою мірою зумовлено збереженням економічної залежності учнів від батьків.

З метою з'ясування причин конфліктів старшокласників із батьками нами було проведено пілотне дослідження на основі розробленої нами анкети «Причини конфліктів старшокласників із батьками» [7, с. 56–72]. Анкету було проведено із 355 старшокласниками м. Києва, м. Рівного та м. Миколаєва. З точки зору молоді, конфлікти з батьками не є основною проблемою в даний віковий період. На основі опитування репрезентативної групи 16-річних

старшокласників приблизно у третини з них (біля 27% у школярів та у 29% – учнів чоловічої статі) встановлено наявність суперечок, неабиякі розбіжності у поглядах з батьками, неприйняття критики останніх. В той же час лише деякі учні повністю відкидають точки зору батьків, яких називають «старими» (8% школярів та 13% старшокласників чоловічої статі). Для 33% школярів та 27% учнів чоловічої статі критика і суперечки стосуються не всіх сфер життя, а, переважно, одягу, зачіски і присутності вечорами вдома. У старшокласників, які вживають психоактивні речовини, виявлено значно більше конфліктних ситуацій, ніж у здорових. Суперечки з батьками є важливим негативним чинником, який обтяжує розвиток старшокласника (35% респондентів чоловічої статі та 28% – жіночої). Разом з цим, 26% школярів та 31% учнів чоловічої статі вказали на те, що саме проблеми в навчанні призвели до вживання наркотиків, до скоєння правопорушень, до симптомів стресу і низької самооцінки.

Конфлікти старшокласників із батьками виникають, як правило, в результаті цілком конкретних причин. Так, приблизно 34% старшокласників чоловічої статі й 32% – жіночої – розцінюють виховний стиль своїх батьків як надто обмежувальний; 30% респондентів чоловічої статі та 33% – жіночої вважають, що такий стиль є старомодним, і тільки 36% старшокласників чоловічої статі та 35% – жіночої називають інші причини негативного ставлення до них батьків.

М.М.Обозов [8] в своїх дослідженнях стверджує, що для старшого шкільного віку характерним є виникнення постійних емоційних коливань, проте невротичну поведінку, протест і агресію ні в якому разі не можна вважати за правило. Не дивлячись на те, що між батьками і дітьми час від часу виникає певна напруженість, до дезадаптивних сімейних взаємовідносин завжди приводить певна одна причина. Наприклад, сексуальні проблеми жодним чином не постають на центральному плані, проте агресивні тенденції частіше актуалізують неабиякі суперечки з батьками. Проте, більшість молодих людей певним чином «виходять» із цих суперечок, а їхні морально-ціннісні настановлення не мають досить сильно вираженої різниці, а непогодження викликають лише окремі деталі (зачіска, одяг і т.п.)

Зарубіжні дослідники [11] виокремлюють як найбільш важливі теми конфліктів такі:

- молоді люди хочуть спілкуватися, перш за все, зі своїми однолітками, відстоювати власні інтереси і мати слабкий контроль з боку батьків;

- порівняно з підлітковим віком у старшокласників суттєво зростає значення зачіски, одягу (конфлікт викликається неспівпадінням еталонів старшокласників та покоління батьків). Для старшокласників стиль зачіски і одягу, пов'язаний з відповідною молодіжною субкультурою, частково розглядається як деяке «послання» світу дорослих;

- непогодження з батьками та конфліктні ситуації з питань еротики і сексу відбувається вже у віці 12-16 років, значно раніше, ніж у попередніх поколінь;

- час, який проводять старшокласники у школі, значно збільшився.

Конфлікти, які виникають у старшокласників із батьками з питань шкільного навчання, – неакуратність у виконанні домашніх завдань, низький рівень успішності в школі, й, разом із тим, – у старшокласників не вистачає часу на допомогу батькам у домашніх справах. Проте, найбільш важливими причинами сімейних конфліктів є куріння дітей та вживання ними психоактивних речовин. Останні частіше загострюють взаєностосунки хлопчиків із батьками (57% учнів чоловічої статі та 32% – жіночої). Щодо куріння відмінностей між хлопцями та дівчатками майже немає (32% учнів чоловічої статі та 30% – жіночої), а інші проблеми більшою мірою стосуються дівчаток (результати нашого пілотного дослідження).

Серед причин конфліктів з батьками, на думку старшокласників, найбільш важливими є:

- різниця набутого особистісно значущого досвіду дітей і дорослих, перш за все – в період дорослішання (у батьків та у дітей він багато в чому відрізняється, в тому числі, з огляду на сучасні реалії);

- відсутність чітких, послідовних етапів переходу від дитячої залежності до дорослої незалежності;

- відсутність певних правил побудови сімейних взаєностосунків, які значно послаблюють батьківську владу в період переходу дітей від дитинства до юності;

- психологічні та соціальні відмінності між батьками і дітьми. Психологічно це експлікується у неспівпадінні настановлень та уявлень молодих людей і особистісно значущим досвідом дорослих, а соціологічно – в зіткненні контролюючої ролі дорослих з потребами молодих людей щодо досягнення автономії;

- перевантаження і напруга як результат соціальних і культурних змін, що впливають, в свою чергу, на сімейні взаєностосунки.

Більшість конфліктів виникають, таким чином, у результаті напруженості, потреби старшокласників у самостійності, а також не усвідомленням дітей своєї відповідальності. Значення самостійності нерідко перебільшується молоддю з причин, пов'язаних з особливостями періоду дорослішання (поява нових можливостей, які хочеться випробувати за будь-яких умов). При цьому почуття відповідальності у батьків значно посилюється в зв'язку з зайвими побоюваннями або як свого роду захист власних незадоволених запитів та настановлень.

Крім цих причин М. Deutsch, Р. Т. Coleman та Е. С. Marcus [12] також зазначають, що через суттєві розриви в часі між досягненням старшокласниками біологічної зрілості і соціального статусу діти зіштовхуються з протиріччями, які виникають між їхніми здібностями і уявними психологічними властивостями. Загалом прагнення старшокласників цілковито спрямоване на досягнення самостійності і незалежності.

За результатами зарубіжних досліджень дезадаптивні реакції старшокласників можуть бути універсальними або спрямованими проти сім'ї, протестними тощо. Нерідко у старшокласників відбувається переоцінка

сімейних цінностей в результаті зміни загальних умов життя, коли індивідуальний розвиток особистості дитини не знаходить соціального схвалення та підтримки. Деадаптивні сімейні взаємостосунки призводять до дезактивації ціннісно-орієнтаційної діяльності: не відбувається класифікації будь-яких вчинків на такі, що відбуваються «правильно» і «погано», «правильно» і «неправильно», «якомога краще» і «якомога гірше» [11, с. 28]. Як свідчать результати проведеного нами пілотного дослідження, понад 40% опитаних старшокласників в м. Києві та м. Рівному хотіли б мати більше батьківських порад, ніж вони мають, і лише дещо більше 10% респондентів вважають, що мають їх більше, ніж це потрібно. Однак, готовність дітей підпорядковувати власну поведінку та діяльність батьківським порадам залежить не так від того, що батьки – дорослі і тому завжди мають рацію. Чи дослухаються діти батьків, передусім, залежить від того, наскільки діти приймають життєву позицію батьків, наскільки вони поважають їх, наскільки батьківські цінності сприймаються як такі, що слід гідно приймати і відтворювати.

Але батькам, як правило, досить важко відповідати таким вимогам старшокласників, які висувуються дітьми у сучасному соціумі, адже цінності, на які діти орієнтувалися раніше – суттєво девальвували, а переорієнтації на нову систему цінностей ще не відбулися. Таким чином, відбувається «знецінення» морального еталону батьків. Тим часом, вимоги дорослих продовжують приймати суто директивний характер, без спроб пояснити, порадитися зі школярем. Останнє породжує ще одне протиріччя в спілкуванні учнів із батьками, адже, за Л.С.Виготським [5] головним новоутворенням підліткового віку (11-15 років) є перехід до критичного мислення. При цьому підліток вирізняється прагненням виглядати логічним. Це прагнення виявляється, перш за все, в критицизмі й неабиякій вимогливості щодо того, щоб думки, вимоги та прагнення батьків завжди доводилися. Дитина в старшому шкільному віці постійно вимагає доказів. Але в результаті того, що батьки їх не надають, виникає так званий смисловий бар'єр, коли розбіжність сенсу стосується змісту вимог, що потім перетворюється на бар'єр щодо певної людини (батька чи матері або стосовно батьків).

Психологічні дослідження наголошують на такій надзвичайно важливій характеристиці конфліктів старшокласників із батьками, а точніше, характері суб'єктивного ставлення сторін, які конфліктують, до ситуації, яка виникла. Винуватцем конфлікту завжди визнається дитина, таким чином вважають і батьки, і вчителі, і самі старшокласники. Подібну позицію самозвинувачення старшокласників деякі автори називають «психологічним примиренням», пов'язуючи її з прийняттям формальних взаємостосунків «слухняності», які нав'язуються дітям. Нівелювання позицій «психологічного примирення» найчастіше призводить до психологічного бунтарства, і коли виникає це так зване «психологічне бунтарство», дорослі починають бити на сполох і йдуть до психолога, шукають виходу, тоді як дітей «психологічне примирення» цілком влаштовує [14]. Разом із тим,

подібне ставлення до конфліктів, коли дорослі займають стійку позицію звинувачення дитини, а старшокласники – позицію самозвинувачення, є вкрай малокопродуктивною, а їх «зняття» постає одним із домінуючих завдань психолога, як у процесі розв'язання конфліктних ситуацій, так і в результаті організації просвітницької та психопрофілактичної роботи з батьками старшокласників.

Слід також зупинитися ще на одному моменті, на який дослідники досить рідко звертають увагу. Дорослі, спостерігаючи за дорослішанням старшокласника, найчастіше помічають в цьому процесі лише негативні сторони – «став неслухняним, потайним» і т.д. – і зовсім не помічають позитивного, нового, ідентичного тощо. Одним із таких проявів є розвиток в старшому шкільному віці емпатії по відношенню до дорослих, прагнення допомогти їм, підтримати, розділити тривогу і радість. Дорослі в кращому випадку готові самі виявити співчуття щодо старшокласника, але абсолютно не готові прийняти подібне ставлення з його боку. Така ситуація відбувається, передусім, в результаті того, що батьки не хочуть прийняти це ставлення дитини, адже саме це вимагає «стати» з ним «на рівних». Таким чином, багато сучасних проблеми, пов'язаних із вихованням старшокласників, виникають саме через те, що дорослі намагаються тільки дещо робити для своєї дитини, і не бажають та й не вміють нічого взяти від неї. Але ж тільки через реальні прояви доброти, співчуття, співпереживання перелічені нами важливі особистісні якості можуть розвиватися.

Вітчизняні дослідження конфліктних взаєностосунків старшокласників із дорослими стосуються, насамперед, конфліктів дітей із вчителями [2; 3]. Батьківський конфлікт із старшокласниками розглядається лише фрагментарно. Слід також зауважити, що у старшому шкільному віці неабияку роль відіграє потреба бути учасником, а не просто свідком подій, які відбуваються, заявити про себе певною важливою справою, вчинком, висловити своє власне ставлення до подій, хоча учень не завжди чітко уявляє собі наслідки своїх вчинків. Ця потреба, в свою чергу, активізує цілий ряд пов'язаних з нею інших потреб, характерних для цього віку, до яких можна віднести наступні:

- потреба вміти «дещо робити», а не тільки просто навчатися в школі, що вимагає свого задоволення саме в старшому шкільному віці і є одним із способів самовираження, який можуть оцінити однолітки. Така оцінка є більш значущою для учня, ніж оцінка його навчальної діяльності, зміст якої для школяра є не завжди значущим;

- потреба мати певне значення для інших, бути комусь потрібним з усіма своїми індивідуальними якостями, перевагами і недоліками, не відчувати себе «нікчемою» в очах як дорослих, так і однолітків;

- потреба в самовираженні, яка експлікує у старшокласників підвищений інтерес і повагу до себе, прагнення відстояти свою думку і захиститися від агресії зі сторони інших, проте не виявляти «мовчазне погодження» із ситуацією, яка склалася;

- характерна для старшокласника потреба в рівноправному спілкуванні з дорослими, що виражається в протесті проти наказових форм комунікації з ними. У відповідь на наказові форми взаємодії старшокласник, як правило, не виконує вимог дорослих, йде на відкритий конфлікт із ними.

І, нарешті, актуалізація статевої ідентифікації призводить до того, що хлопчики прагнуть демонструвати «чоловічу поведінку», а дівчинки – «жіночу», що не завжди схвалюється дорослими, і це також, в свою чергу, нерідко створює конфліктні ситуації.

Експлікація цілковитої слухняності дитиною в старшому шкільному віці нерідко змінюється прагненням виконати самостійні активні дії, а саме те, як дитина буде здійснювати свою поведінку та реалізовувати діяльність великою мірою залежить від того, який її набутий досвід поведінки і спілкування. З огляду на зазначені закономірності психічного розвитку старшокласників, характер взаємодії з ними з віком значно ускладнюється, число конфліктів старшокласників із батьками суттєво зростає.

Особливо підвищується кількість конфліктів, коли відбувається трансформація повної сім'ї в неповну; тоді психологічна атмосфера в сім'ї якісно змінюється, діти потрапляють в парадигму складних психологічних проблем, пов'язаних з відсутністю батька або матері в сім'ї.

Особливою проблемою дітей у разі розлучення їхніх батьків К.Норней [15] вважає підлітковий та старший шкільний вік. Навіть за умов гармонійних сімейних стосунків цей віковий період через конфліктність є найважчим випробуванням життя. Д. Видра наголошує на небезпеці розпаду сім'ї, коли діти знаходяться в підлітковому та старшому шкільному віці. Драма розлучення породжує у дітей почуття, що вони – небажані, і не є «дітьми любові, а скоріше за все – ненависті». У такому випадку діти зазнають неабияких труднощів стосовно своєї особистості, вони припиняють себе любити і не бачать сенсу в своєму житті. Такі діти стають агресивними, звинувачують мати в тому, що вона відняла батька, виявляють агресивність і неслухняність. Взаємостосунки дітей і батьків стають великою мірою конфліктними, приймають затяжний характер, виходу з такої ситуації, як правило, не видно, і старшокласників, яких опікують батьки, відчувають себе великою мірою нещасними.

Діти досить негативно реагують на розлучення батьків, як правило, – розгубленістю і страхом. Справа в тім, що в переживаннях дітей образ розлучення батьків не асоціюється як їхнє розлучення один із одним, а скоріше як розлучення одного з батьків із дитиною. При цьому, як правило, якщо дитина відчуває втрату батька, то, разом із тим, вона боїться втратити й мати. У більшості випадків у дітей після розлучення батьків спостерігаються прояви злості й агресії. Останні є реакціями дезадаптації з огляду на безпорадність, розгубленість і зраду. Нерідко діти запитують батьків: «Як ви могли заподіяти мені таке?» У таких ситуаціях формується конфліктне ставлення до одного з батьків. Крім того, дитина відчуває когнітивний дисонанс, адже відбувається боротьба між ненавистю і любов'ю, між агресивністю і потре-

бою в почутті захищеності. Нерідко мати через своє досить важке психічне, соціальне й економічне становище, а також в результаті неабияких фізичних навантажень із-за розлучення, просто не в змозі надати допомогу дитині, яка потребує спокою, терпіння і здатності перейнятися її особистими проблемами. Так, в умовах неповної сім'ї той з батьків, який залишився з дитиною, опиняється в небезпеці – діти, як правило, розглядатимуть його як ворога, який створив для дитини почуття небезпеки. Така сімейна криза після розлучення може призвести до втрати позитивних взаємостосунків на довгий період часу. Дитина буде постійно висувати підвищені, нереальні вимоги щодо одного з батьків, з яким залишилася жити. У такій ситуації головним є те, що дитина відчуває потребу зі сторони значущого дорослого, прагне, щоб її життя було переповнене любов'ю і, в той же час, – надійним, щоб захистити її від небезпек, які виникають у соціальному просторі. Більшість матерів не можуть створити таких умов для відчуття дитиною психологічного захисту, комфорту, тому нерідко, втрачаючи батьківський авторитет, виникає конфлікт із дитиною, адже вона не «слухається» слабку мати. Мати знаходиться в досить напруженому психічному стані і потребує від дітей здатності до розсудливості, терпіння, душевної рівноваги, контролю над своїми почуттями. Мати і дитина, таким чином, чекають один від одного того, чого вони не можуть один одному дати. Відбувається зворотній психологічний ефект: ніколи раніше мати не була настільки не здатною перейнятися інтересами дитини, як зараз. І ніколи раніше, за винятком перших декількох років життя, дитина не вимагала настільки багато душевного тепла від матері. На такому протиріччі ґрунтується динаміка кризи у багатьох дітей після розлучення її батьків. Це призводить до обтяжливих наслідків дитячо-батьківських взаємостосунків і, як наслідок, – до конфліктів. Діти в результаті неповної сім'ї досить часто починають вживати психоактивні речовини.

У деяких випадках мати, боячись, як би без батька дитина «не відбилася від рук», особливо в старшому шкільному віці, намагається виконати роль батька, тому виховує дитину суворо, деспотично, постійно контролює її. Нерідко в результаті такого виховання справа доходить до агресивного загострення взаємостосунків матері і дитини, з'являється небезпека втратити в очах дитини материнські якості, а саме – здатність відчувати дитину, прийти до неї на допомогу, коли вона її потребує. Особистісні проблеми матері, через які вона ставиться до дитини не так, як зазвичай, призводять до того, що дитина в психологічному сенсі «втрачає» свою матір. Особистість матері при цьому залишається цілком «досяжною», реальною, але найкращі її якості, які й робили її матір'ю, представляється дитині ніби «втраченими».

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, діти після розлучення батьків:

- гостро реагують на материнське роздратування, сприймають його як цілковите невлаштованість життя і відсутність щастя, постійно перебувають у стані душевного дискомфорту і тривожності;

- болісно переживають переїзд батька і, відчуваючи стан когнітивного дисонансу, свою образу експлікують на ставленні до матері, – як правило, не зі зла, а зі страху втратити також й її;

- відчувають себе покинутими не тільки батьком, а й матір'ю, яка намагається забезпечити підтримку звичного способу життя, більше працює і меншою мірою приділяє увагу дітям;

- часом страждають і від зайвої материнської опіки, коли мати намагається перебільшеною увагою і ласками заповнити дефіцит батьківської любові й турботи;

- страждають невротами, не можуть похвалитися хорошою успішністю і дисципліною в школі, заздять «нормальним» дітям і не здатні спілкуватися з ними на рівних;

- позбавляються можливості повноцінно розвиватися, оскільки у них (особливо у хлопчиків) немає прикладу адекватного чоловічого ставлення до життя або (в разі, якщо батько – алкоголік і «хуліган») вже опанували звичними для них патологічними зразками поведінки. Всі ці причини, в свою чергу, безумовно можуть призводити до того, що дитина починає вживати психоактивні речовини.

Ймовірність дезадаптивності в дитячо-батьківських взаємостосунках в процесі кризи після розлучення залежить як від очікувань матері і дитини щодо один одного, так і від багатьох інших обставин. Останні будуть з'ясовані та схарактеризовані в подальших наших публікаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бігунов Д.О. Багатоаспектність психологічного поняття «конфліктність особистості» // Теорія і практика сучасної психології : зб. наук. пр. / за ред. В.В.Зарицької. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2018. – № 4. – С. 129–132.
2. Бігунов Д.О. Конфліктна комунікативна взаємодія: типи мовленнєвої поведінки старшокласників // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Том I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – Вип. 50. – Київ, 2018. – С. 40–46.
3. Боришевський М.Й. Розвиток самоактивності дитини як основа гуманізації педагогічного процесу // Міжнародний семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне, 15-17 червня 1998р.) Тези доповідей і повідомлень. – Рівне, 1998. – С. 22–23.
4. Волкогонов Д.А. Моральные конфликты и способы их разрешения. – Москва : Знание, 1974. – 64 с.
5. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 500 с.
6. Гомелаури М.Л. К психологической природе конфликта // III Научная конференция молодых научных работников. – Тбилиси, 1964. – С. 134–150.
7. Комплієнко І.О. Авторські анкети для з'ясування причин конфліктів старшокласників із батьками: методичний посібник. – Рівне : РДГУ, 2016. – 120 с.
8. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. – Київ : «Лыбидь», 1990. – 192 с.
9. Сатир В. Как строить себя и свою семью. – Москва : Педагогика Пресс, 1992. – 192 с.
10. Фримен Д. Ваш умный ребенок // Семья и школа. – Москва, 1996. – С. 10–13.

11. *Baron, R.A. & Richardson, D.R.* (2004). *Human Aggression*. New-York : Springer Science & Business Media. 420 p.
12. *Deutsch, M., Coleman, P.T. & Marcus, E.C.* (2014). *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. San Francisco, CA : Jossey-Bass. 1272 p.
13. *Droser, I.* (1989). *Die Sehensucht naht der welt von Gestern*. Berlin. 150 s.
14. *Grice, H.P.* (1975). *Logic and conversation. Syntax and semantics. Vol. 3 : Speech acts.* (pp. 41–58). New-York : Academic Press.
15. *Horney, K.* (1994). *The Neurotic Personality of Our Time. Self-Analysis*. New-York, London : W. W. Norton & Company. 256 p.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Bigunov, D.O.* (2018). Bahatoaspektivist psykholohichnoho poniattia «konfliktivist osobystosti» [Multidimensionality of the psychological concept of “conflict of the person”]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii : zb. nauk. pr. Za red. V.V.Zarytskoi [Theory and Practice of Contemporary Psychology : Collection of scientific articles. Ed. by V.V.Zarytska]*. (№ 4, pp. 129–132). Zaporozhye: Classic Private University. [in Ukrainian].
2. *Bigunov, D.O.* (2018). Konfliktna komunikativna vzaiemodiia: typy movlennievoi povedinky starshoklasnykiv [Conflict communication: types of speech behavior of senior schoolchildren]. *Aktualni problemy psykholohii : zb. nauk. pr. In-tu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy [Actual problems of Psychology : Collection of scientific articles G.S. Kostyuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine]*. (Vol. I : Organizational Psychology. Economic Psychology. Social Psychology, issue 50, pp. 40–46). Kyiv. [in Ukrainian].
3. *Boryshevskiy, M.J.* (1998). Rozvytok samoaktyvnosti dytyny yak osnova humanizatsii pedahohichnoho protsesu [The development of the child’s self-activity as a basis of humanization of the pedagogical process]. *Mizhnarodnyi seminar z humanistychnoi psykholohii ta pedahohiky (Rivne, 15-17 chervnia 1998r.)*. Tezy dopovidei i povidomlen [International Seminar on Humanistic Psychology and Pedagogics (Rivne, June 15-17, 1998). Abstracts and reports]. (pp. 22–23). Rivne. [in Ukrainian].
4. *Volkogonov, D.A.* (1974). *Moral'nye konflikty i sposoby ih razresheniya* [Moral conflicts and the ways to solve them]. Moscow : Knowledge. 64 p. [in Russian].
5. *Vygotskiy, L.S.* (1960). *Razvitie vysshih psichicheskikh funktsij* [The development of higher mental functions]. Moscow : Publishing House of the Academy of Sciences of the RSFSR. 500 p. [in Russian].
6. *Gomelauri, M.L.* (1964). *K psichologicheskoy prirode konflikta* [To the psychological nature of the conflict]. *III Nauchnaja konferencija molodyh nauchnyh rabotnikov [The III-d Scientific Conference of Young Scientists]*. (pp. 134–150). Tbilisi. [in Russian].
7. *Kompliienko, I.O.* (2016). *Avtorski ankety dlia ziasuvannia prychn konfliktiv starshoklasnykiv iz batkamy: metodychni posibnyk* [The author’s questionnaire for obtaining the reasons of conflicts of senior schoolchildren and their parents: methodical textbook]. Rivne : Rivne State University of the Humanities. 120 p. [in Ukrainian].
8. *Obozov, N.N.* (1990). *Psichologija mezhlchnostnyh otnoshenij* [Psychology of Interpersonal Relations]. Kyiv : «Lybid». 192 p. [in Russian].
9. *Satyr, V.* (1992). *Kak stroit' sebja i svoju sem'ju* [How to build myself and my family]. Moscow : Pedagogy Press. 192 p. [in Russian].
10. *Freeman D.* (1996). *Vash umnyj rebenok* [Your smart kid]. *Sem'ja i shkola* [Family and school]. (pp. 10–13). Moscow. [in Russian].
11. *Baron, R.A. & Richardson, D.R.* (2004). *Human Aggression*. New-York : Springer Science & Business Media. 420 p. [in English].
12. *Deutsch, M., Coleman, P.T. & Marcus, E.C.* (2014). *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. San Francisco, CA : Jossey-Bass. 1272 p. [in English].

13. *Droser, I.* (1989). *Die Sehensucht naht der welt von Gestern.* Berlin. 150 s. [in English].
14. *Grice, H.P.* (1975). *Logic and conversation. Syntax and semantics. Vol. 3 : Speech acts.* (pp. 41–58). New-York : Academic Press. [in English].
15. *Horney, K.* (1994). *The Neurotic Personality of Our Time. Self-Analysis.* New-York, London : W. W. Norton & Company. 256 p. [in English].

Комп'єнко І. О. Psychological peculiarities of maladaptive relationships of senior schoolchildren with their parents. The article deals with the problem of maladaptive family relationships between parents and senior schoolchildren are usually characterized by the severity of conflicts which have being arisen, by blocking of their constructive resolution, the exacerbation of intra-family alienation. It was emphasized that misunderstandings in the relationship between parents and children, their assessments of each other, priorities, lifestyles, etc., often led to conflicts that injure those whom we loved, causing serious mental disorders. Among the reasons of conflicts with parents, according to senior schoolchildren, the most important of them are: the difference between the acquired personally significant experience of children and adults, first of all – during their adulthood (parents and children differ in many ways, including a view of contemporary realities); the lack of clear, consistent steps from the transition from child's dependence to adult independence; the absence of certain rules for the construction of family relationships which significantly weaken parental power during the transition of children from childhood to adolescence; psychological and social differences between parents and children; overload and stress as a result of social and cultural changes that affect, in turn, family relationships. It was proved that most conflicts had being arisen as a result of tensions, the need for senior schoolchildren to be independent, as well as not the awareness of children of their responsibility. The value of independence is often exaggerated by youth for reasons related to the characteristics of the growing up period (the emergence of new opportunities that you want to try under any circumstances). At the same time, parents' sense of responsibility is greatly enhanced in the face of unnecessary fears or as a kind of protection for their own unhappy requests and instructions. It was stated that the maladaptive reactions of senior schoolchildren can be universal or directed against the family, as a protest, etc. Often, senior schoolchildren have a reassessment of family values as a result of changing general living conditions, when the individual development of the child's personality does not find social approval and support.

Key words: maladaptive family relationships, maladaptive reactions, conflict, inter-family alienation, child's dependence, social approval, support.

Отримано 07.02.2020

УДК 159.954:005.8]:005-057.212

Костюченко Олена Вікторівна

АДАПТИВНА РОЛЬ МЕТАФОРИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ АКТУАЛЬНОЇ ДІЙСНОСТІ У СТУДЕНТІВ

Костюченко О. В. Адаптивна роль метафоричного моделювання актуальної дійсності у студентів. У статті обґрунтовано адаптивну роль метафоричного моделювання актуальної дійсності (ситуація карантину) як своєрідної творчої реконструкції об'єкта (образ «Мій досвід карантину» – особливе структуроване уявлення про власні актуальні стани та потенційність), як творчого механізму свідомого і несвідомого саморегулювання, що стимулює прийняття оптимального рішення, нестандартне бачення нових можливостей, продукування оригінальних ідей, гнучкість мислення, креативність щодо планування

власної життєдіяльності у студентів. *Встановлено* зв'язок між творчими й адаптивними властивостями метафоризації в оптимізації психоемоційних станів, досягненні рівноваги та розкритті потенціалу особистості. *Доведено*, що моделювання актуальної дійсності засобами образів-метафор є ефективним інструментом когнітивно-творчого процесу орієнтування в мінливих умовах, власної адаптивності, потенційності, стабілізації, вирішення життєвих і професійних задач, що сприяє розширенню можливостей самопізнання та самоусвідомлення глибинних внутрішніх психічних тенденцій.

Ключові слова: метафора, метафоричне моделювання, метафоризація, метафоричний образ, психічна адаптація, психологічна рівновага, карантин.

Костюченко Е. В. Адаптивная роль метафорического моделирования актуальной действительности студентов. В статье обоснована адаптивная роль метафорического моделирования актуальной действительности (ситуация карантина) как своеобразной творческой реконструкции объекта (образ «Мой опыт карантина» – особое структурированное представление о собственных актуальных состояниях и потенциальности), как творческого механизма сознательного и бессознательного саморегулирования, стимулирующего принятие оптимального решения, нестандартное видение новых возможностей, продуцирование оригинальных идей, гибкость мышления, креативность в планировании собственной жизнедеятельности студентов. Установлена связь между творческими и адаптивными свойствами метафоризации в оптимизации психоэмоциональных состояний, достижении равновесия и раскрытии потенциала личности. Доказано, что моделирование актуальной действительности на основе образов-метафор является эффективным инструментом когнитивно-творческого процесса ориентирования в меняющихся условиях, собственной адаптивности, потенциальности, стабилизации, решения жизненных и профессиональных задач, способствующего расширению возможностей самопознания и самосознания глубинных внутренних психических тенденций.

Ключевые слова: метафора, метафорическое моделирование, метафоризация, метафорический образ, психическая адаптация, психологическое равновесие, карантин.

Вступ. Дискомфорт в ізоляції, тривога за майбутнє, побоювання за здоров'я близьких поглинає більшість сил, уваги, енергії, спричиняючи дезадаптацію, апатичність, тривожність і розфокусованість людей. Це стосується молоді, зокрема студентів, найбільш вразливої соціальної групи, для якої характерні: мобільність, закріплення певних соціально-рольових позицій в процесі активного формування соціальної зрілості, усвідомлене становлення світоглядних і громадянських якостей, визначення власної професійної ідентичності, напружений пошук сенсу життя, прагнення до нових ідей на фоні недостатності життєвого досвіду, поверховості в оцінюванні явищ життя. Усе це пов'язано з гостротою емоційних переживань, з такою кількістю рішень, які необхідно прийняти в найкоротший період і які величезною мірою визначають долю молодої людини поряд з очевидним впливом соціуму. Як зазначив М. Еріксон [11], справжня проблема криється не там, де людина її шукає, а в тому, що людина перебуваючи в «проблемному» стані і не може впоратися з реальністю.

Важливими у контексті нашого дослідження є визначення психічної адаптації (від лат. *adapto* – пристосовую) – процесу та результату активного пристосування особистості до певних типів соціальних взаємодій, змінених умов діяльності, нового середовища (ситуація карантину) молодої людини, а також як результату діяльності цілісної самокерованої системи [1],

активність якої забезпечується не просто сукупністю окремих компонентів (підсистем), а їх взаємодією і «сприянням», що породжують нові інтеграційні якості, не притаманні окремим утворювальним підсистемам; зауваження на таких властивостях системи психічної адаптації: постійно знаходиться в стані готовності до виконання властивих їй функцій; адекватно відреагувавши на зовнішній вплив середовища, повертається до вихідного стану оперативного спокою; наявність механізмів свідомого і несвідомого саморегулювання, в основі яких лежить суб'єктивна індивідуально-особистісна оцінка природних і соціальних впливів [1, с. 62].

Адаптування особистості до реальної дійсності відбувається у встановленні відносин з несвідомим психічним через образи і символи, у зміцненні контакту зі своїми внутрішніми ресурсами, у засвоєнні нових знань і технік «майстерності себе» для виявлення креативності, уважності, здатності до фокусування, працездатності, щоб справлятися з життєвими викликами.

Очевидно, що актуальним предметом психологічних досліджень проблем адаптації особистості до мінливих умов реальності є її творчі складові, 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 як життєвих, так і професійних задач. У зв'язку з цим виникає необхідність в системі ефективних психологічних інструментів для збереження та підтримки психічного здоров'я, що забезпечує пристосованість до об'єктивних умов, адекватність реакцій на зовнішні впливи, регуляцію і стійкість поведінки і діяльності. Дієвим психологічним засобом розкриття потенціалів, внутрішніх ресурсів є динамічний творчий процес усвідомлення метафоричного образу реальності, при якому без фільтрів-обмежувачів запускаються власні життєві стратегії мислення, впливаючи на стани, рішення, вчинки, поведінку, а також відчуття успішності, щасливості, залучення до творчості.

Вихідні передумови. Теоретико-методологічною основою дослідження стали положення про особливості: «Образу світу» (І. Андреева, Б. Величковський, М. Джонсон, О. Леонт'єв, В. Моляко, С. Симоненко, Е. Фром 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. Пономар'єв, Є. Торренс та ін.), психофізіологічної адаптації (Л. Аболін, П. Анохін, О. Асмолов, Л. Виготський, В. Казначеев, А. Реан, В. Розов, Г. Сел'є й ін.), метафори та метафоризації як багатогранного явища (К. Алексеев, В. Гак, Д. Гілфорд, Д. Девідсон, Дж. Лакофф, Е. МакКормак, В. Москалюк, С. Неретіна, Х. Ортега-і-Гассет, І. Полозова, О. Потєбня й ін.). Вирішення означених проблем обумовлене підвищенням вимог соціального середовища до формування та реалізації такої складової життєдіяльності, як нестандартне бачення нових можливостей її функціонування та розвитку, продукування оригінальних ідей, гнучкість мислення та поведінки.

Узагальнення даних теоретичних досліджень (К. Алексєєва, В. Гака, Д. Гілфорда, М. Джонсона, Д. Девідсона, Дж. Лакоффа, Е. МакКормака, В. Москалюк, С. Неретіної, Х. Ортеги-і-Гассета, І. Полозової, О. Потєбні, С. Сисоєвої, В. Харченко, Л. Шрагіної, Р. Якобсона й ін.) засвідчило, що найбільш поширеним у психологічній науці є тлумачення метафоризації як специфічного виду мисленнєвої і мовленнєвої діяльності, змістом якої є оперування та маніпулювання метафоричними образами, а результатом – створення нових змістовно навантажених образів, що й роблять значення видимим. Зауважимо на тому, що «діалог метафор» у свідомості людини дозволяє реконструювати її внутрішній світ: здійснити пристосування до предметного середовища шляхом перетворення предметного світу особистості (людина змінює своє ставлення до об'єктів), або здійснити гармонізацію внутрішнього світу з зовнішнім шляхом перетворення довкілля (людина змінює свою поведінку) [5].

Вивчення специфіки метафоризації як самостійного виду когнітивної діяльності [7; 10] потребує розгляду метафоричного образу – основної форми прояву продуктивної функції відображення, своєрідної творчої реконструкції об'єкта, зокрема образу «Мій досвід карантину» – особливого структурованого уявлення про власні актуальні стани та потенційність, що втілює особисті ціннісні домінанти, задає цілепокладальну функцію свідомості, а також реалізує адаптивну функцію щодо особистості в реальних умовах дійсності. Розкриття категорії «метафоричний образ» пов'язане [12]: з розглядом таких понять, як образний код і образні репрезентації; з його функціями: пізнавальною, прогностичною, регулювальною, креативною, комунікативною; важливими основними вихідними постулатами, на які спираються при дослідженні образу, зокрема метафоричного, який: є цілісним, інтегральним відображенням дійсності, у якій одночасно представлені основні перцептивні категорії (простір, час, рух, колір, форма, фактура тощо) (В. Зінченко, 1972), предметним і суб'єктивним за формою (не може бути відчуженим, відокремленим від суб'єкта), системним утворенням, яке характеризується багатомірністю і багаторівневістю [4], ієрархічною структурою, що фіксує найважливіші характеристики реальності, а також зв'язок і відносини між ними [2], системою власних очікувань, прогнозів щодо наслідків власних вчинків; має знаково-символічний характер; зміст безперервно збагачується, уточнюється і коригується; завжди має прообраз (вихідні дані); включає актуальні і потенційні, усвідомлювані і неусвідомлювані компоненти.

Сутність, специфічні характеристики актуального світу та власних станів студентів було розкрито на основі теоретичних методів (аналіз, класифікація, узагальнення), а також вільного асоціативного експерименту, контент- й інтент-аналізу в таких блоках дослідження:

І. Розробка та впровадження комплексу творчих завдань на усвідомлення власного стану в ситуації карантину (всього 510 студентів КНУКіМ, КУК, ТНУ), моделювання образу актуальної дійсності: 1) вибрати з запропонованих метафоричних образів-малюнків такий, що асоціюється з

власним психічним станом (реальним у ситуації карантину та бажаним/оптимальним), описати його негативні та позитивні характеристики; 2) підібрати ресурсний образ-метафору, на основі інтерпретації якого дати відповіді на запитання: «Які власні ресурси знадобляться для оптимального стану?», «Як я найкращим чином можу вплинути на оптимізацію психічного стану?» тощо; 3) написати рекомендації щодо подальших власних дій.

II. Виявлення категоріальності і змістовності в осягненні суті сприйнятих метафоричних образів, їх призначення.

III. Розподілення описів обраних студентами зображень за тенденціями щодо домінування власних станів студентів, які асоціюється з певним метафоричним стимулом.

IV. Вибір описів образів за ознаками: висуванням конструктивних гіпотез щодо оптимізації власного стану, значні якісні зміни, усвідомленість, значеннєвість, поліфункціональність.

Формулювання цілей. Обґрунтувати адаптивну роль метафоричного моделювання образу актуальної дійсності (ситуація карантину) у студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Свій життєвий досвід, передбачення майбутнього індивід закріплює у міні-теоріях у вигляді систем-значень і значущостей, які й регулюють сприймання й уявлення, визначають інтерпретацію реального світу і дії в ньому суб'єкта. Власну теорію особистість прагне зробити впорядкованою, взаємоузгодженою, такою, яка б робила світ передбачуваним та зрозумілим. Лише сам суб'єкт може оцінити свою індивідуальну «теорію», зробивши її більш реалістичною, переосмислити труднощі, з якими він стикався, як частину життя, а змінившись, навчитись їх вирішувати. У свідомості суб'єкта умови середовища опосередковуються, трансформуються через власну систему життєвих смислів, цінностей і ідеалів, норм і правил, що ним приймаються. Про соціально-психологічний простір можна сказати, що він є «суб'єктивним середовищем», тобто середовищем, яке представлено у свідомості, засвоєне і доповнене, а точніше: «народжене», створене, сформоване самим суб'єктом відповідно з його життєвими принципами, цінностями й цілями.

Слід зазначити, що ситуація карантину є новим інформаційним, предметним і соціальним середовищем, адаптація до якого, як найважливіший механізм соціалізації особистості, сприяє розвитку особистості в соціальному та культурному плані (А. Реан), входженню особистості у сукупність ролей і форм діяльності (Л. Буєва, Ю. Кулюткіна) паралельно із визначенням оптимальних режимів функціонування особистості шляхом освоєння соціального середовища (Д. Андрєєва), культурному становленню особистості – процесу освоєння нею навколишнього соціально-культурного середовища (С. Безклубенко); передбачає активність особистості та сприяє особистісним змінам (І. Милославова). Адаптація є одночасно процесом опанування інформаційних потоків, різноманітного соціального досвіду і напрацювання нових моделей поведінки, зміною ціннісних орієнтацій, появою нових культурних потреб та інтересів.

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

Наш багаторічний емпіричний досвід підтверджує думку про те, що творчим засобом адаптації до актуальної дійсності, проектування стратегій і тактик, розв'язання життєвих і професійних задач, прийняття оптимального рішення є метафора – унікальний зручний інструмент для моделювання й осмислення відносин і ситуацій, на основі якої реалізується значна кількість психологічних, психолінгвістичних, педагогічних, політичних та ін. методів. При цьому відбувається проникнення в несвідоме, переведення внутрішнього переживання в текст метафори, у створенні якої задіяно безліч факторів, які роблять метафоризацію індивідуальним творчим процесом, а також метафоричні здібності [7] в сукупності з властивостями психічної системи. Зміщення фокусу уваги із зовнішнього середовища «всередину себе», концентрування на власних внутрішніх переживаннях, відволікання від сприймання навколишньої дійсності, що відбувається у процесі осягнення метафоричного образу, є засобом витягування з підсвідомості власних установок, стратегій, обмежень, які заважають розвитку і досягненню цілей, розпочинаючи глибинну трансформацію. Індивідуальне вираження метафоричних здібностей особливо у молодих осіб має різні рівні: в умінні самостійно створювати-конструювати метафори; інтерпретувати складні метафори; застосовувати відомі метафоричні вислови залежно від ситуації.

Слід зазначити, що моделювання образу актуальної дійсності засновано на таких відомих методах-стратегіях [6]: «Брейнстормінг» (А. Осборн), «Синектика» (В. Гордон), «Майєвтика» (за Сократом), «Ментальні карти» (Т. Б'юзен); «КАРУС» (В. Моляко). Система КАРУС (стратегія реалізації комбінаторних, реконструювальних і універсальних дій, пошук аналогій) набуває особливого значення у нашому дослідженні, що пов'язано з визначенням творчих стратегій мислення (у нашому контексті це метафоричне моделювання), 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, обмежувальні та заборонні; 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) [8].

Ефективним засобом виявлення власних актуальних психоемоційних станів, ставлення до реальності, нових можливостей і ресурсів є опис «Мій досвід карантину» студентами на основі добору ними абстрактних картинок, які позначають об'єкти або процеси ситуації карантину. А далі, у позиціонуванні обраних метафоричних образів у студентів надавалась можливість прояснити власне ставлення до ситуації і побачити взаємозв'язки, як би з боку спостерігаючи за картиною, яка розгортається. Це обумовлено тим, що метафоричне зображення, обходячи ментальні фільтри, резонує з глибинним несвідомим особистості студента, формуючи у нього більш повноцінний образ дійсної реальності. Важливого значення набувають процеси сприймання та пам'яті, різних форм мислення, уявлення про наявні актуальні якості, уміння, навички, ресурси.

Інтерпретація образів-метафор сприяла усвідомленню ментальної конструкції, в основі якої полягає набір стратегій і станів: навіщо я знаходжусь в цій ситуації?, візія (що намагаюсь досягти?), ціль (бажаний досяжний результат), план (як вийду з ситуації?), задачі (етапи), активності (що роблю, пишу, беру...), переконання, цінності. Іншими словами, розвиток даного образу суб'єкта пізнання залежить не тільки від уявлень, ставлень, настановлень, оволодіння інформацією та знаннями, а й від процесу утворення його нових когнітивно-емоційних психоформ. При цьому життєвий досвід, передбачення закріплюються в міні-теоріях у вигляді систем-значень і значущостей, які й регулюють його сприймання й уявлення, визначаючи інтерпретацію даного образу «Мій досвід карантину» і дії у відповідності з ним суб'єкта.

Метафоризація переживання образу «Мій досвід карантину» на основі правил терапевтичних метафор [3] (ідентичність проблемі; метафора є замісником досвіду (модель) для бачення можливості нового вибору; позитивне завершення, надихання, покращання настрою і знаходження психологічного ресурсу та ін.) сприяє вирішенню конкретної проблеми, перетворюючись в образ цієї проблеми, що дозволяє на час дисоціюватися від неї. Зазначимо на прогностичній функції даного образу як системі власних очікувань, прогнозів щодо наслідків власних вчинків у житті та подальшій професійній діяльності.

На початку дослідження в більшості відповідей-усвідомлень (як/що відбувається зараз?) студентів засвідчено про втрату ними психологічної рівноваги, домінування негативного (пасивного) власного стану: потрібно «пережити», «просто перечекати», «вижити, а потім подивимось»; «втрата часу», «розрив зв'язків між друзями», «немає натхнення та життя входить в кокон – страшно», «все не до ладу», «залишаються останні струни надії»,

«щось неповноцінне чи то обмеження», «розбиті плани, цілі, звичний спосіб життя», «повна розруха та паніка», «самотність», «тільки ти й особиста рутинна»; «замкненість, пустота і розчарованість», «ступор і не розуміння того, що відбувається», «почуваюся невизначено, з постійною загрозою зірватися», «наче закрили в коробку, і не дозволяють вийти», «ходжу по тонкому лезу між хворобою і здоров'ям»; «соціальна яма, в яку насильно втиснула ситуація з карантинном», «відірваність іншого світу через незалежних від мене обставин» тощо.

У подальшому істотними для розширеного усвідомлення власних станів були запитання, які виявляють значення, що містяться в образі-метафорі: «Цей образ нагадує що-небудь або кого-небудь з Вашого життя?», «Яку функцію (роботу) виконує цей образ?», «В яких життєвих ситуаціях цей образ виявляється?»; точка повороту: «Що необхідно змінити?», «Що я не бажаю змінювати?»; моделювання можливого майбутнього: «Що потрібно зробити?», «Яка ціна змін?»; точка опору: «Що заважає?», «Які страхи?», «Яка ціна за зупинку або за опір?»; вибір і рух: «Які перші кроки на цьому шляху?», «Які ресурси зовнішні і внутрішні мені для цього знадобляться?») змінюються стратегії мислення; активуються внутрішні ресурси: впевненість, креативність, енергійність тощо; припиняється внутрішня боротьба – виникає відчуття балансу; змінюється життєвий сценарій – з'являються нові можливості для оптимізації власних станів у дійсній реальності.

Прикладом висловлювань (виявились у більшості), що засвідчують позитивні зміни у психоемоційних станах є такі: «кожен крок є яскравим», «будь-які зміни несуть щастя, радість», «яскраві думки на фоні сірої реальності», «бажання мріяти», «незважаючи на труднощі і несприятливе середовище, рости, цвісти і бути прекрасним», «у будь-якому хаосі, в будь-якій агресивній системі завжди знайдеться щось прекрасне», «який би важкий не був твій шлях, ти завжди можеш знайти ціль, яка буде штовхати тебе вперед, після чого ти, як ця квітка, проб'єш тверду поверхню і твоєму погляду відкриється сонце, спасіння», «натхнення, краса, цікавість, щирість, міць», «створення нового, друге життя, яке допоможе комусь ще», «портал до чогось світлого і доброго», «двері наче запрошують до себе, і пройшовши ти неодмінно відчуєш смак життя», «любов до світлого і прекрасного – це і є жадана нагорода», «множинна різноманітність моїх можливостей і дій», «нужно искать радости во всем, что окружает и наслаждаться даже такими, на первый взгляд, сложными периодами, настраивать себя только на позитив, понимать себя и не молчать о тараканах в голове», «только от тебя зависит, как это принимать», «стать заложником ситуации или же использовать ее для себя?», «именно сейчас настал тот момент, когда можно остановиться, выдохнуть и задуматься», «життя розпочинається там, де закінчується зона комфорту», «прекрасне і чудове є у всьому», «моя свобода всередині та лише я можу її обмежувати, чи контролювати», «перепони роблять нас сильнішими, але тільки в тому випадку, якщо не здатися і завершити почате до кінця!», «будь що можна зробити і пережити, просто докласти зусиль,

власної волі і головне бажання», «можливості приділити час собі, і тому, що для тебе важливо, трохи віддалившись від метушні звичних для нас буднів», «ми почнемо піклуватися не тільки про себе, а й про інших», «розкриті для людини різні можливості удосконалення себе», «спокій на душі зберігається саме завдяки розумінню, що в цей, не зовсім легкий період, я перебуваю із близькими людьми та в рідній комфортній обстановці, і які б там випробування й тяжкі часи не були, разом перебороти труднощі легше», «це природній процес "очищення" та перезапуску механізму природи, коли відмирає старе/пережите/хворе... І знову наступить весна – і все нове прекрасне, як фенікс, переродиться!», «найпростіші речі-можуть задовольнити й ошасливити» тощо.

У результаті проведеного дослідження було виявлено, що у студентів різної вікової категорії представлені всі три варіанти базових стратегій подолання негативних станів, пов'язаних з ситуацією карантину, тобто способів опанування стресорів. Більшою мірою використовується стратегія «Спрямованість на вирішення проблеми» (45% у студентів II курсу і 52% – старшокурсників), менш виражена стратегія «Пошук соціальної підтримки» (відповідно 35% і 26%) і мінімально представлена стратегія «Уникнення» (20% і 22%). Презентовані студентами описи образів-метафор майбутнього в більшості сповнені ознаками їх психологічної рівноваги, та розподілені за частковим зменшенням таким чином: упевнена поведінка, позитивне ставлення до себе, розуміння та задоволення власних потреб, доброзичливе ставлення до оточуючих, вміння керувати емоціями, оптимізм.

Наукова новизна. Поглиблено уявлення про адаптивну функцію метафоризації образу актуальної дійсності, взаємозв'язок між творчими й адаптивними її властивостями в оптимізації психоемоційних станів і розкритті потенціалу особистості, а також прогностичність метафоричного моделювання у функціональній реалізації планування студентами власної життєдіяльності та майбутньої професійної діяльності.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, дослідження дає підстави стверджувати, що оперування студентами метафоричними образами з їх багатомірністю, багатофункціональністю, неоднозначністю, надало можливості визначити нові можливості, зміцнити контакт з власними внутрішніми і зовнішніми ресурсами молодої людини, розширивши та поглибивши її уявлення про себе та світ в цілісній перцептуальній, концептуальній, афективній і руховій системі. Моделювання актуальної дійсності засобами образів-метафор визначено як посередництво між емпіричним досвідом та мисленням, як синтез образів і понять у зворотних трансформаціях, як інструмент когнітивно-творчого процесу. Зазначений психологічний засіб вважаємо одним із ефективних у швидкому орієнтуванні в мінливих умовах, власній адаптивності, потенційності, стабілізації, вирішенні життєвих і професійних задач. Загалом пізнання студентами образів-метафор актуальної дійсності сприяє розширенню можливостей самопізнання та самоусвідомлення глибинних внутрішніх психічних тенденцій.

Перспективним у цьому зв'язку є розробка моделей застосування метафори у професійній підготовці студентів різних фахових напрямів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Александровский Ю. А. Пограничные психические расстройства. М.: Медицина, 2000. 496 с.
2. Баксанский О. Е. Современный когнитивный подход к категории «образ мира» (методологический аспект). *Вопросы философии*. 2002. № 8. С. 66.
3. Гордон Д. Терапевтические метафоры. Оказание помощи другим посредством зеркала. Санкт-Петербург: Белый кролик, 1995. 196 с.
4. Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. Образ в системе психической регуляции деятельности. Москва: Наука, 1986. 173 с.
5. Залевская А. А. Общенаучная метафора «живое знание» и проблема значения слова. *Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология»*. 2007. № 12 [40]. Вып. 7 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». С. 18–33.
6. Костюченко О. В. Творчий та адаптивний потенціал метафоризації проектного менеджменту у соціокультурній сфері. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. К: Видавництво «Фенікс», 2019. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 26. С. 139–148.
7. МакКормак Э. Когнитивная теория метафоры. *Теория метафоры*: пер. с англ., фр., нем., исп., пол.; под. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. Москва: Прогресс, 1990. С. 358–387.
8. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості. *Обдарована дитина*. 2004. № 6. С. 2–9.
9. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности. *Вопросы психологии*. 1994. № 5. С. 86–95.
10. Улыбина Е. В. Метафора и деятельность: предмет потребности как метафора. *Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра*. Москва, 2006. С. 205–214.
11. Эриксон М. Г. Мой голос останется с вами. СПб.: Институт общегуманитарных исследований, 2013. 233 с.
12. Kostyuchenko O. Cognitive potential of metaphorization in perception of “I-image”. *Psychological accompaniment of personality development : collective monograph*. Lviv-Toruń : Liha-Pres, 2019. P. 178–204.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Aleksandrovskij Yu. A. (2000), Pogranichny`e psikhicheskie rasstrojstva [Borderline mental disorders]. Moskva: Mediczina [in Russian].
2. Baksanskij O. E., Kucher E. N. (2002), Sovremenny`j kognitivny`j podkhod k kategorii «obraz mira» (metodologicheskij aspekt) [Modern cognitive approach to the category “world image” (methodological aspect)]. *Voprosy` filosofii – Philosophy Issues*, 8, 66 [in Russian].
3. Gordon D. (1995), Terapevticheskie metafory`. Okazanie pomoshhi drugim posredstvom zerkala [Therapeutic metaphors. Helping others with a mirror]. Sankt-Peterburg: Bely`j krolik [in Russian].
4. Zavalova N. D., Lomov B. F., Ponomarenko V. A. (1986), Obraz v sisteme psikhicheskoy regulyaczii deyatel`nosti [The image in the system of mental regulation of activity]. Moskva: Nauka [in Russian].
5. Zalevskaya A. A. (2007), Obshhenauchnaya metafora «zhivoe znanie» i problema znacheniya slova [General scientific metaphor “living knowledge” and the problem of the meaning of the word]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Filologiya» – Bulletin of Tver State University. Series "Philology*, 12 [40], 7 «Lingvistika i mezhkul`turnaya kommunikacziya», 18–33 [in Russian].

6. *Kostiuchenko O. V.* (2019), Tvorchyi ta adaptivnyi potentsial metaforyzatsii proektnoho menedzhmentu u sotsiokulturnii sferi [Creative and adaptive potential of metaphorization of project management in the social and cultural spheres]. *Aktualni problemy psykholohii – Actual problems and psychology*. Kyiv: Vydavnytstvo «Feniks», 12 *Psykholohiia tvorchosti*, 26, 139-148 [in Ukrainian].
7. *MakKormak E.* (1990), Kognitivnaya teoriya metafory [Cognitive theory of metaphor]. *Teoriya metafory – Theory of metaphor*. Moskva: Progress, 358–387 [in Russian].
8. *Moliako V. O.* (2004), Psykholohichna teoriia tvorchosti [Psychological theory of creativity]. *Obdarovana dytyna – Gifted child*, 6, 2–9 [in Ukrainian].
9. *Molyako V. A.* (1994), Problemy psihologii tvorchestva i razrobotka pohoda k izucheniyu odarennosti [Problems of the psychology of creativity and the development of a campaign to study talent]. *Voprosyi psihologii [Questions of psychology]*, 5, 86–95 [in Russian].
10. *Uly`bina E. V.* (2006), Metafora i deyatel`nost`: predmet potrebnosti kak metafora [Metaphor and activity: the subject of need as a metaphor]. *Psikhologicheskaya teoriya deyatel`nosti: vchera, segodnya, zavtra – Psychological theory of activity: yesterday, today, tomorrow*. Moskva: Smysl, 205–214 [in Russian].
11. *E`rikson M. G.* (2013), Moj golos ostanetsya s vami [My voice will stay with you]. Sankt-Peterburg: Institut obshhegumanitarny`kh issledovaniy, 2013 [in Russian].
12. *Kostyuchenko O.* (2019), Cognitive potential of metaphorization in perception of “I-image”. *Psychological accompaniment of personality development: collective monograph*. Lviv-Toruń: Liha-Pres, 178-204.

Kostyuchenko O. V. Adaptive role of metaphorical modeling of actual reality in students. In the article on the basis of analysis, systematization, generalization, free associative experiment, content and intent analysis: the conceptual field of the problem of metaphorical modeling of actual reality as a mechanism of conscious and unconscious self-regulation is based on subjective individual-personal assessment and adequacy of reactions on external natural and social influences, in particular in the conditions of quarantine; the concept of metaphorical image as the main form of manifestation of productive function of reflection, original creative reconstruction of object (image "My experience of quarantine" – special structured idea of own actual states and potentiality is revealed), the role of metaphorization in adaptation of the person to changing conditions of reality, regulation and stability of behavior and activities on a creative basis, which stimulates optimal decision-making, non-standard vision of new opportunities, production of original ideas, flexibility of thinking no, creativity. The idea of the adaptive and prognostic function of metaphorical modeling of actual reality in the planning of students' own life and future professional activity is expanded and deepened. The connection between creative and adaptive properties of metaphorization in optimization of psycho-emotional states, achievement of balance and disclosure of personality potential is established. It is proved that modeling of actual reality by means of images-metaphors is an effective tool of cognitive-creative process of orientation in changing conditions, own adaptability, potentiality, stabilization, solving life and professional problems, which promotes self-knowledge and self-awareness of deep inner mental tendencies.

Key words: metaphor, metaphorical modeling, metaphorization, metaphorical image, mental adaptation, psychological balance, quarantine.

Отримано 27.01.2020

ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Латиш Н. М. Дослідження творчого потенціалу учнів молодшого шкільного віку. В статті представлено результати дослідження творчого потенціалу молодших школярів в процесі розв'язування ними задач на конструювання. Творчий потенціал людини розглядається відповідно до концепції В.О. Моляко як сфера можливих творчих проявів особистості. Центральним, системним фактором творчого потенціалу особистості є здатність до творчості, тобто здатність до конструктивного, нестандартного мислення та поведінки, а також до усвідомлення і розвитку власного досвіду. Особливості творчого потенціалу молодших школярів при розв'язуванні конструктивних задач обумовлені домінуючою стратегіальною тенденцією аналогізування, комбінування чи реконструювання. Встановлено, що розв'язування творчих задач на конструювання сприяє активізації пошукової діяльності дитини, розвитку її творчого потенціалу.

Ключові слова: творчий потенціал, творча задача, конструювання, стратегії аналогізування, комбінування, реконструювання.

Латыш Н. М. Исследование творческого потенциала учащихся младшего школьного возраста. В статье представлены результаты исследования творческого потенциала младших школьников в процессе решения ими задач на конструирование. Творческий потенциал человека рассматривается в русле концепции В.А. Моляко как сфера возможных творческих проявлений личности. Центральным, системным фактором творческого потенциала личности является способность к творчеству, то есть способность к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также к осознанию и развитию личностного опыта. Особенности творческого потенциала младших школьников в процессе решения конструктивных задач обусловлены доминированием стратегической тенденции аналогизирования, комбинирования или реконструирования. Установлено, что решение творческих задач на конструирование положительно влияет на активизацию поисковой деятельности ребенка, развитию его творческого потенциала.

Ключевые слова: творческий потенциал, творческая деятельность, конструирование, стратегии аналогизирования, комбинирования, реконструирования.

Актуальність дослідження. Проблема творчого розвитку особистості гостро постала в сучасному світі. Кожна цивілізована країна піклується про творчий потенціал суспільства загалом і кожної людини зокрема. Все це зумовлює інтерес психолого-педагогічної науки до проблем розвитку творчих можливостей особистості в освітньому просторі, надання можливості учасникам освітньо-виховного процесу проявити свої здібності.

Сьогодні творчість визначається невід'ємною складовою в усіх видах діяльності людини. І місце творчості в структурі діяльності зростатиме в зв'язку з науково-технічним прогресом та переходом до існування суспільства у техногенному середовищі. Необхідність активізації творчої перетворювальної діяльності в умовах нових реалій суспільного розвитку обумовила необхідність глибокої наукової розробки проблеми творчості. Значна увага приділяється дослідженню розвитку творчого потенціалу

особистості. Вчені шукають засоби виявлення та розвитку природних здібностей кожної дитини, щоб допомогти їй реалізуватись, щоб творчість стала невід'ємною часткою її діяльності.

Для своєчасної активізації творчого потенціалу необхідно створити такі умови, які б формували в індивіда особистісну готовність до творчості, в певному сенсі, звичку ще з дитинства реагувати на складні ситуації творчо, не боятися проявляти власну індивідуальність, застосовувати всю сукупність своїх можливостей для розв'язання нових, творчих, складних задач. Тому логічно розглядати активізацію творчого потенціалу особистості у контексті системи навчання та виховання підростаючого покоління [6].

Головна мета освіти полягає у тому, щоб підготувати учнів до ефективної реалізації своїх знань і можливостей при вирішенні нових, часом складних завдань, які весь час виникають в процесі життєдіяльності. Саме здібності до творчості, до створення нового, оригінального, унікального, які є центральною складовою творчого потенціалу, забезпечать особистості продуктивне вирішення нових задач.

Мета статті: здійснити аналіз проявів творчого потенціалу учнів молодшого шкільного віку в процесі розв'язування ними задач на конструювання.

Стан розробки проблеми. Психологічні дослідження творчості здійснюються здебільшого в двох основних аспектах – процесуальному та особистісному. В процесуальному аспекті визначаються особливості перетворення суб'єктом предмета творчості, об'єктивної дійсності в цілому. Тому на передній план виступають головним чином етапи, стадії, фази та результати творчого процесу. В особистісному аспекті головне місце займають якості, здібності особистості як суб'єкта творчої діяльності, її потреби, мотиви, інтереси, знання, уміння, навички, емоції, почуття і т.д., а також їх розвиток. Останнім часом спостерігається тенденція зближення, поєднання процесуального і особистісного аспектів дослідження проблеми творчості, що зумовлюється впровадженням системного підходу в наукових дослідженнях.

Аналіз досліджень показав, що творчий потенціал відображає генетичні передумови формування творчої особистості, є проявом природної соціальності, духовності та унікальності людини. Творчий потенціал акумулює сукупність інтелектуальних і практичних знань, умінь і навиків, здатність їх використовувати при постановці проблем і в процесі пошуку їх вирішення. Творчий потенціал розглядається також як здатність людини творити світ і себе, як здатність до активної самореалізації.

Згідно з В.О. Моляко, творчий потенціал людини – це сфера можливих творчих проявів особистості. «Ми притримуємось такого розуміння творчого потенціалу, яке містить досить широкий спектр конкретних складових, а саме: задатки, загальний інтелект, інтереси, допитливість, емоційний окрас процесів пізнання, наполегливість, креативність, інтуїцію, особистісні стратегії та тактики розв'язку проблем» [6, с. 6]. Центральним інтегральним, системним фактором творчого потенціалу особистості є здатність до творчості, тобто здатність до конструктивного, нестандартного мислення та

поведінки, а також до усвідомлення і розвитку власного досвіду. Творчий потенціал, як зазначає В.О. Моляко, яку б багатомірну він не мав структуру, все ж є потенційними можливостями досягнень, а «творча особистість», «обдарованість», «талант» реалізують ці можливості [6].

Виклад основного матеріалу. В дослідженнях встановлено, що творча обдарованість нерозривно пов'язана з рештою всіх психічних функцій людини, з її свідомістю, пізнанням, загальними установками і диспозиціями, особистісними структурами, емоційною сферою і т.д. Основні функції обдарованості як вищої форми прояву творчих здібностей – максимальне пристосування до світу, оточення, знаходження рішень у всіх випадках, коли створюються нові, непередбачені проблеми, що вимагають саме творчого підходу [1; 2; 6].

Виявлено, що з віком розвиток креативності проходить дві основні фази (Д.Б. Богоявленська, Л.С. Виготський, В.М. Дружинін та ін.). *Перша* характеризується тим, що розвивається «первинна», загальна здатність до творчості. Сенситивний період цього процесу – 3-5 років. В цей віковий період механізмом формування креативності є копіювання поведінки значимого дорослого як творчого зразка. Літературна і художня творчість дітей в цьому віці проявляється найяскравіше. Вважається, що недостатню кількість знань дитина вимушена компенсувати за допомогою фантазування. *Друга фаза* характеризується виникненням «спеціалізованої» креативності, тобто здатність до творчості в певній сфері діяльності як доповнення і альтернатива «первинної» недиференційованої креативності. На цьому етапі особливого значення набуває професійний зразок, підтримка сім'ї та ровесників. Друга фаза у певної кількості суб'єктів завершується переходом до оригінальної творчості. Зріла, культурна креативність вимагає вже активного подолання стереотипів. Така креативність є складним психічним утворенням, в якому характеристики когнітивної діяльності і пізнавальної потреби поєднуються з особистісними характеристиками, в результаті чого формується творча особистість [1, с. 315].

У дослідженні Т.О.Баришевої (2006) виокремлено такі етапи творчого становлення особистості: 1) *пробудження*, накопичення сенсорного, емоційного, інтелектуального досвіду як підґрунтя творчості. Важливими в цей період є багатий інформаційний простір та стимуляція творчої діяльності; 2) *наслідування, імітація*, засвоєння еталонів творчої поведінки, технологій, засобів творчої діяльності. Головне на цьому етапі – засвоєння технологічного досвіду; 3) *імплікації (зв'язки)*, перенос, використання набутих умінь в нових особистісно-значущих умовах, експериментування, пошук нових зв'язків і відношень, імпульс до розвитку позиції творця; 4) *трансформація*, перетворення досвіду згідно з індивідуальними особливостями, можливостями, потребами; 5) *гармонізація* психологічної структури креативності, *індивідуалізація* творчої діяльності, становлення творчої індивідуальності.

Важливим питанням, на нашу думку, що безпосередньо стосується нашого дослідження, є питання діагностики та розвитку творчих можливостей

учнів, адже творчий потенціал, здатність до творчої діяльності від природи присутні кожному, тому педагогам в процесі роботи з дітьми варто вбачати в кожній дитині «потенційного креатива», побачити своєрідну його індивідуальність і намагатись розвивати її.

Молодший шкільний вік в психології характеризується певними особливостями розвитку мислення: основним новоутворенням молодшого шкільного віку є довільність психічних процесів та їх інтелектуалізація, усвідомлення дитиною динаміки своїх змін, виникнення здатності до планування та виконання дій у внутрішньому плані, уміння ніби «збоку» розглядати та оцінювати свої думки та дії, поява рефлексії – уміння об'єктивно аналізувати свої думки та вчинки з погляду їх відповідності задуму та умовам конкретної діяльності. У 6-10 років виробляються адекватні оцінки та самоконтроль як важливі форми самосвідомості, усвідомлюється певне коло своїх обов'язків і прав, формується реалістичний образ-Я. Саме в цьому віці з'являються ті якості психіки, котрі будуть визначальними у формуванні творчого потенціалу за відповідних умов навчання та виховання.

Здатність до творчості, на думку А.Е.Сімановського (1996), проходить декілька стадій розвитку, які залежать одна від одної. Автор виділяє три стадії розвитку творчого мислення в дитячому віці: наочно-дійову, причинневу і евристичну. Найпершими, в 5 років проявляються здібності, пов'язані з творчістю на основі зорових уявлень, в 6 років – зі словотворчістю, в 9-10 років – зі здібностями до аналогізування, в 10-11 років – зі здібностями до створення фраз. В 12-14 років формується евристичне мислення.

Одним із факторів розвитку творчих якостей особистості, як зазначає В. О. Моляко [3], є те, що вони формуються саме в творчій діяльності, яка безпосередньо пов'язана з творчим мисленням. Тому обов'язковим моментом розвитку творчого мислення є використання задач «відкритого типу», що сприяє при цьому проявам оригінальності і становленню творчого начала особистості.

Як зазначає Е. О. Фарапонова, праця є творчим, продуктивним процесом, який перетворює навколишній світ і саму людину, якщо вона виступає цілісною діяльністю, яка включає не тільки виконавські елементи, але і задум, планування, контроль, оцінку. Виховання в дітей потреби в творчій праці повинно складати основу формування психологічної готовності до праці в школі. Це дозволить вивести трудове виховання на той рівень, який відповідний вимогам цього часу: готовність проявляти самостійність, творчу активність, ініціативність, взаємодопомогу і відповідальність в праці [5].

Важливою умовою розвитку творчого ставлення до діяльності молодших школярів є, як ми вважаємо, формування конструктивного мислення молодших школярів. В процесі конструктивної діяльності в дитини з'являється можливість спробувати себе в чомусь, створюється можливість здійснювати пробні практичні дії з елементами конструктора, в результаті чого учень отримує продукт власної діяльності. При цьому відбувається активізація мислення, фантазії, стимуляція до творчих пошукових дій.

Основною особливістю дитячого конструювання є встановлення просторового розміщення елементів предмета і підпорядкування його певній логіці. Конструктивна творчість передбачає складний комплекс розумових і практичних дій і включає два основні етапи: етап задуму, де відображується власне перетворююча діяльність мислення і уяви дитини; етап практичної реалізації задуму.

Ці етапи знаходяться в тісному взаємозв'язку, оскільки дитячі задуми уточнюються і удосконалюються в ході практичної реалізації, що, в свою чергу, сприяє розумовому розвитку учнів.

Конструктивне мислення передбачає вміння бачити об'єкт в комплексі і при цьому уявляти співвідношення його частин, вміння мисленно ділити його на частини і збирати в єдине ціле.

Конструктивне мислення передбачає наявність таких умінь:

- вміння впізнавати і виділяти об'єкт (бачити суттєве);
- вміння зібрати об'єкт з наявних частин (синтезувати) чи побудувати за допомогою креслярських інструментів;
- уміння ділити на частини, виокремити складові (аналізувати);
- уміння видозмінювати чи перетворювати об'єкт відповідно до заданих параметрів;
- вміння із перетвореного чи видозміненого об'єкта, чи його окремих частин побудувати новий.

Труднощі і помилки учнів при відтворенні конструкції свідчать про незрілість сприймання, фрагментарності уявлень, недостатньо розвинене образне мислення, невміння дітей правильно організувати процес сприймання (спостерігати, аналізувати об'єкт, виокремлювати головне, встановлювати суттєві зв'язки), а це є необхідною умовою для розвитку творчих здібностей молодших школярів [8].

Діти у віці 6–7 років досить часто не діють за завчасно наміченим планом чи задумом і, випадково з'єднавши декілька запропонованих контурів, раптом знаходять в отриманому зображенні подібність зі знайомими їм предметами і т.п. Таким чином намічається шлях від випадкових асоціацій – до відтворення конкретного предмету. Тому нам видається важливим аспект дослідження психологічних особливостей формування задуму майбутньої конструкції та виявлення причин, які призводять до зміни конструктивного задуму.

Як відомо, якщо в процесі навчання не виникає інтересу, зацікавленості, методика, якою б вона не була, не принесе бажаного результату. Творчі завдання стимулюють у дітей пізнавальну (пошукову) активність, вчать їх аналогізувати, комбінувати, реконструювати, створюючи при цьому суб'єктивно новий продукт. При цьому важливе значення має стимуляція творчого процесу. По-перше, це створення умов для розвитку фантазії і уяви, коли фантазування виступає як здатність до різноманітних комбінацій предметів та явищ, елементів і т.п., що є джерелом дитячої творчості. По-друге, це вміння створювати образ того об'єкта, який необхідно реалізувати в процесі конструювання за умови досить високого

рівня здатності до уяви, але розвиток яких неможливий без додаткових умов (стимульного матеріалу, методики).

З метою керування розвитком уяви і фантазування, узагальненням і конкретизацією образів, можна запропонувати геометричні форми, напівформи різного розміру та кольору. Практична діяльність з геометричними фігурами є важливим засобом розвитку наочно-дійового і наочно-образного мислення, тих типів мислення, які переважають в дітей молодшого шкільного віку В процесі розв'язування конструктивних задач, де стимульним матеріалом є конструктор з геометричних форм, відбувається активне використання і закріплення набутих на уроках математики знань і умінь в нових умовах, відбувається формування вмінь перетворювати об'єкт за заданими умовами, відповідно до функціональних властивостей і параметрів об'єкту, впізнавати і виокремлювати геометричні фігури, відбувається формування елементарних навичок побудови.

Розв'язування задач на конструювання дозволяє розвинути в учнів навички управління власними діями, здійснення цілеспрямованих, а не випадкових і хаотичних спроб при розв'язуванні задач. Така особливість цього виду мисленнєвої діяльності полягає в тому, що предмети (елементи конструктора) можна брати в руки, маніпулювати ними, змінювати просторове їх розміщення. Оскільки, працюючи з предметами, дитині легше спостерігати за власними діями щодо їх зміни, то в цьому випадку легше управляти діями, припиняти практичні спроби, якщо їх результат не відповідає вимогам задачі, чи навпаки, допомагає довести спроби до кінця, до отримання певного результату, а не кинути її виконання, не дізнавшись результат.

В процесі конструктивної творчості в учнів формується здатність діяти цілеспрямовано, свідомо управляти і контролювати свої дії. Це дозволяє розробляти різноманітні плани для досягнення мети, мисленно узгоджувати ці плани, щоб знайти найкращий варіант розв'язку. Тому метою розвитку конструктивного мислення є також формування вмінь розглядати різноманітні шляхи, плани, різні варіанти досягнення мети, різні способи розв'язування задач; оперуючи предметами в мисленнєвому плані, уявляючи різні варіанти їх зміни можна швидше знайти потрібний результат.

В процесі роботи з геометричними формами у дітей удосконалюються сенсорні навички, розвивається мислення, оскільки розкладаючи складні фігури на прості і, навпаки, створюючи із простих фігур більш складні, школярі закріплюють і поглиблюють свої знання про геометричні фігури, вчаться розрізняти їх за формою, величиною, кольором, просторовим розміщенням. Такі заняття відкривають можливості для розвитку творчого конструктивного мислення учнів та дозволяють активізувати їх творчий потенціал.

Спираючись на методологічні положення процесу конструктивної творчості В. О. Моляко [4; 7], відповідно до нашого дослідження процес розв'язування творчих задач на конструювання можна представити перебігом наступних етапів:

1) *ознайомлення з умовою задачі* є початковим етапом виникнення задуму майбутньої конструкції;

2) *розуміння умови задачі* є етапом, на якому вихідні її умови трансформуються в шукані і відповідно до цих умов здійснюється цілеспрямований пошук елементів конструювання, що відповідають умовам задачі;

3) формування *первинного задуму* здійснюється на основі теоретичного і практичного досвіду розв'язуючого задачу і характеризується виникненням образу-орієнтира;

4) формування *остаточного задуму* є етапом, на якому здійснюється перехід від створених в образному плані задумів до практичного конструювання з геометричних форм і характеризується розвитком початкового образу-орієнтира в провідний образ, що включає загальні уявлення про кінцевий продукт діяльності;

5) *кінцевий розв'язок* характеризується практичним втіленням конструктивного задуму.

Здійснивши аналіз розв'язування запропонованих учням завдань, нами було виявлено основні тенденції у формуванні задуму, що найчастіше проявлялися в процесі розв'язання задач на конструювання.

Перша пов'язана з тим, що при побудові задуму майбутньої конструкції головним орієнтиром є *форма того чи іншого елемента конструктора*, коли пошук здійснюється шляхом аналогізування на основі структурних особливостей побудовчого матеріалу. Також нами зафіксовано випадки, коли створення задуму майбутньої конструкції обумовлюється кольоровим забарвленням елементів конструктора. Так, саме колір того чи іншого елемента конструктора викликає у досліджуваного певні асоціації, які стають орієнтирами і спрямовують подальший пошук майбутньої конструкції. Виходячи з певних особливостей побудовчого матеріалу (форма, колір), учні знаходять способи з'єднання деталей для створення певної конструкції.

Друга пов'язана з тим, що головним орієнтиром при створенні задуму майбутньої конструкції є *яскраве враження попереднього досвіду*, яке активізує творчу уяву досліджуваного і спрямовує пошук у напрямку знаходження відповідних елементів конструктора, які б дали змогу втілити конструктивну (дитячу) ідею на площині.

Слід зазначити також, що часто трапляються випадки, коли важко чітко визначити, що було головним при створенні задуму майбутньої конструкції: в таких випадках учень наголошує на важливості як форми елементів конструкції, так і важливості саме того, що він конструює. Тут можна говорити про *комбінований підхід* до створення задуму майбутньої конструкції.

Здійснений нами аналіз процесу розв'язування конструктивних задач молодшими школярами, зокрема, особливостей розвитку конструктивного задуму, дозволив виокремити *основні підходи до формування задуму* дітей в залежності від реалізації запропонованих елементів конструювання, коли:

а) орієнтиром для побудови шуканих конструкцій є геометрична форма елементів конструктора, створюється аналогічна з минулого досвіду конструкція за структурою – *структурне конструювання*;

б) коли геометричні форми стають динамічними орієнтирами, учень, розв'язуючи задачу, виходить на оперування елементами, що служать аналогами функцій – *функціональне конструювання*;

в) коли конструкція створюється шляхом поєднання як структурних, так і функціональних ознак – *структурно-функціональне конструювання*.

Нами було виявлено, що головними орієнтирами при створенні задуму майбутньої конструкції може бути структурний аналог; функціональна ознака; комбінування як структурних, так і функціональних ознак.

Результати дослідження показують, що конструктивний задум формується в напрямку пошуку структур та функцій, які становлять змістовну основу задуму. В подальшому в процесі розв'язання в задум можуть вноситись корективи та доповнення. Суб'єктивна впевненість в адекватності майбутньої конструкції означає закінчення формування задуму.

Висновки. Особливості творчого потенціалу молодших школярів у процесі розв'язування конструктивних задач обумовлені стратегіальною спрямованістю розробки конструктивного задуму, тобто домінуючою стратегіальною тенденцією аналогізування, комбінування чи реконструювання. Розв'язування творчих задач на конструювання сприяє активізації пошукової діяльності дитини, розвитку фантазії, інтуїції, уяві, оригінальності мислення та творчого потенціалу дитини.

Говорячи про активацію творчого потенціалу особистості, ми маємо на увазі розвиток та активізацію того набору індивідуальних якостей (природних та набутих), задатків, здібностей, які спонукають до творчих форм поведінки та прояву творчих можливостей в будь-якій діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають в розробці методичних засобів активізації творчого потенціалу учнів молодшого шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Ильин Е. П.* Психология творчества, креативности, одаренности. СПб. : Питер, 2009. 448 с.
2. *Кульчицькая Е. И.* Сирень одаренности в саду творчества. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 316 с.
3. *Моляко В. А.* Психология решения школьниками творческих задач. К. : Радянська школа, 1983. 96 с.
4. *Моляко В. А.* Творческая конструкторология (пролегомены). К. : Освіта України, 2007. 388 с.
5. Психологические основы трудового воспитания школьников / под ред. Э.А. Фарапоновой. М. : Педагогика, 1983. 168 с.
6. Психологічне дослідження творчого потенціалу: монографія монографія / авт. кол., наук. керівник В.О. Моляко. К.: Педагогічна думка, 2008. 208 с.
7. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. К. : Освіта України, 2008. 702 с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *I'in E. P.* Psihologija tvorchestva, kreativnosti, odarennosti.– SPb. : Piter, 2009. 448 s.

2. *Kul'chic'kaja E. I.* Siren' odarennosti v sadu tvorcestva. Zhitomir : Vid-vo ZhDU im. I. Franka, 2008. 316 s.
3. *Moljako V. A.* Psihologija reshenija shkol'nikami tvorcheskih zadach. K. : Radjans'ka shkola, 1983. 96 s.
4. *Moljako V. A.* Tvorcheskaja konstruktologija (prolegomeny) . K. : Osvita Ukrainy, 2007. 388 s.
5. Psihologicheskie osnovy trudovogo vospitanija shkol'nikov / pod red. Je.A. Faraponovoj. M. : Pedagogika, 1983. 168 s.
6. Psykholohichne doslidzhennia tvorchoho potentsialu: monohrafiia monohrafiia / avt. kol., nauk. kerivnyk V.O. Moliako. K.: Pedagogichna dumka, 2008. 208 s.
7. Stratehii tvorchoi diialnosti: shkola V. O. Moliako / za zah. red. V. O. Moliako. – K. : Osvita Ukrainy, 2008. – 702 s.

Latysh N.M. The research of junior pupils' creative potential. The article presents the analysis of junior pupils' creative potential displays in the constructing tasks solving. The creative potential of a person is considered in accordance with the V. O. Molyako's conception as a sphere of possible personality's creative displays and contains a very wide range of specific components, namely: inclinations, general intelligence, interests, curiosity, emotional color of the cognitive processes, persistence, creativity, intuition, personal strategies and tactics of problem solving. The central, integral, systemic factor of the personality's creative potential is the ability to creation, that is, the ability to constructive, non-standard thinking and behavior, as well as to the consciousness and development of their own experience. The peculiarities of the junior pupils' creative potential displays in the process of constructing tasks solving are caused by the strategic orientation of the constructive plan's development, that is, the dominant strategic tendency of analogizing, combining or reconstruction. It was revealed that the main reference points when constructing the future designs' plan may be a structural analog; functional attribute; combining both structural and functional attributes. It was ascertained that the solving of creative constructing tasks contributes to activating the searching activity of a child, the development a child's fantasy, intuition, imagination, originality of thinking and creative potential. Speaking about the activation of the personality's creative potential, we mean the development and activation of the set of individual qualities, inclinations, abilities, which induce to the creative forms of behavior and the displays of creativity in any activity.

Key words: creative potential, creative task, constructing, strategies of analogizing, combining, reconstruction.

Отримано 07.02.2020

УДК 925.15-08: 171-013'082

*Михальчук Наталія Олександрівна,
Івашкевич Едуард Зенонович*

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЖАНРОВОЇ СПЕЦИФІКИ ТВОРУ ДЖ. АПДАЙКА «КЕНТАВР»

Михальчук Н. О., Івашкевич Е. З. Психолінгвістичний аналіз жанрової специфіки твору Дж. Апдайк «Кентавр». В статті проаналізовано композицію роману Дж. Апдайк, його жанрову своєрідність з психолінгвістичної точки зору. Окреслено значення зображення в романі міфологічних сцен, обґрунтувати їх психологічну природу.

Сформульовано психолінгвістичні концепти, які відтворюватимуть розуміння жанрової специфіки роману Дж. Апдайка «Кентавр». Введено поняття ймовірнісної парадигми ментального простору – певний простір людського мислення, в якому здійснюється концептуалізація, що охоплює наші уявлення про реальні ситуації та події минулого або майбутнього (гіпотетичний синтез). Зазначено, що ймовірнісна парадигма ментального простору має суто когнітивне значення. Когнітивні моделі, які входять до структури ймовірнісної парадигми ментального простору, можуть бути визначені як: 1) образно-семантичні; 2) пропозиціональні; 3) метафоричні; 4) метонімічні; 5) символічні. Зазначено, що дані когнітивні моделі повною мірою представлені в творі Дж. Апдайка «Кентавр», що актуалізує жанрову специфіку тексту, з одного боку, та сприяє його розумінню – з другого. Наголошено, що також має місце ймовірнісна трансмодалізація – процес ймовірнісного перетворення жанру за будь-яких умов та у будь-якому напрямі. Наприклад, текстове повідомлення може стати виставою за умов його сценічного опрацювання читачем, при цьому зміниться його модальність. При цьому текстове повідомлення прийматиме вигляд ідеалізованої когнітивної моделі. У даному випадку експлікація ймовірнісної трансмодалізації здійснювалась не так читачем, як самим автором твору. Також йдеться щодо ймовірнісної реконтекстуалізації – тобто, ймовірнісної зміни контексту, в якому функціонував фрейм чи то внаслідок плину часу, чи то за зміною сфери використання, чи в результаті переміщення текстів у просторі жанрових систем тощо. Стосовно твору Дж. Апдайка «Кентавр» маємо останній варіант, в результаті якого здійснювалась ймовірнісна реконтекстуалізація тексту. Доведено, що неабияке значення відіграє ймовірнісна креативність тексту – визначає спрямування розвитку тексту, якщо розглядати останній як когнітивне утворення, що становить непроминальну властивість, оскільки виявляє за допомогою різних патернів своєрідні скрипти, які фасилітують розуміння тексту. Ймовірнісна креативність тексту є суто антропологічною категорією, має антропологічну мотивацію.

Ключові слова: розуміння твору, ймовірнісна парадигма ментального простору, ймовірнісна трансмодалізація, ймовірнісна реконтекстуалізація, ймовірнісна креативність тексту.

Михальчук Н. А., Івашкевич Э. З. Психолінгвістический анализ жанровой специфики произведения Дж. Апдайка «Кентавр». В статье проанализирована композиция романа Дж. Апдайка, его жанровое своеобразие с психолінгвістической точки зрения. Определены значения изображения в романе мифологических сцен, обоснована их психологическая природа. Сформулированы психолінгвістические концепты, которые актуализируют понимание жанровой специфики романа Дж. Апдайка «Кентавр». Введено понятие вероятностной парадигмы ментального пространства, под которой понимается определённое пространство человеческого мышления, в котором осуществляется концептуализация, охватывающая наши представления о реальных ситуациях и события прошлого или будущего (гипотетический синтез). Отмечено, что вероятностная парадигма ментального пространства имеет чисто когнитивное значение. Когнитивные модели, которые входят в структуру вероятностной парадигмы ментального пространства, могут быть определены как: 1) образно-семантические; 2) пропозициональные; 3) метафорические; 4) метонимические; 5) символические. Отмечено, что данные когнитивные модели в полной мере представлены в произведении Дж. Апдайка «Кентавр», они актуализируют жанровую специфику текста, с одной стороны, и способствует его пониманию – с другой. Отмечено, что также имеет место вероятностная трансмодалізація – процесс вероятностного преобразования жанра при любых условиях и в любом направлении. Например, текстовое сообщение может стать спектаклем в условиях его сценической обработки читателем, при этом изменится его модальность. Текстовое сообщение примет вид идеализированной когнитивной модели. В данном случае эксплікація вероятностной трансмодалізації будет осуществляться не так читателем, как самим автором произведения. Также речь идет о вероятностной реконтекстуалізації – то есть, вероятностного изменения контекста, в

котормо функціонував фрейм или вследствие течения времени, или в результате изменения сферы использования, или в результате перемещения текстов в пространстве разных жанровых систем. Относительно произведения Дж.Апдайка «Кентавр» имеет место последний вариант, в результате которого осуществлялась вероятностная реконтекстуализация текста. Доказано, что большое значение играет вероятностная креативность текста – определяет направления развития текста; если рассматривать последний как когнитивное образование, которое составляет уникальное свойство, поскольку обнаруживает с помощью различных паттернов своеобразные скрипты, которые фасилитируют понимание текста. Вероятностная креативность текста является чисто антропологической категорией, отличается антропологической мотивацией.

Ключевые слова: понимание произведения, вероятностная парадигма ментального пространства, вероятностная трансмодализация, вероятностная реконтекстуализация, вероятностная креативность текста.

Вступ. На сьогодні існують численні дослідження різних аспектів художнього твору. Як правило, художні тексти протиставляються іншим текстам, оскільки однією з їх комунікативних функцій є художньо-естетична чи поетична функція. Більшість науковців погоджуються, що головним завданням творів літератури є досягнення певного впливу на читача та створення художніх образів.

Аналіз низки теоретичних досліджень художнього тексту свідчить про те, що значну увагу вчені звертають на загальнотеоретичні питання дослідження тексту, використання лінгвальних засобів у творах художньої літератури, їх структуру і засоби впливу на адресата.

Вихідні передумови. Так, різним аспектам психолінгвістичного дослідження художніх текстів присвячено праці А. А. Брудного [4] та М. М. Бахтіна [2]. Значний внесок в психолінгвістичне дослідження художнього тексту зробила В. А. Кухаренко [8], звертаючи особливу увагу на семантичний та стилістичний аналіз лексики. Стилiстичний аналіз тексту здійснено у працях Н. О. Михальчук [13]. Квазікомунікативний підхід до тлумачення тексту описано І. Р. Гальперінім [6], О. О. Леонтьєвим [10], Н. В. Чепелевою [12].

Вчені зазначають, що найхарактернішою особливістю мистецтва, художньої літератури зокрема, є образність. Кожен вид мистецтва має свої матеріальні засоби художнього відображення дійсності, свої шляхи творення образів. Так, живописець створює образи на площині за допомогою фарб, наочно і досить яскраво експлікує барви оточуючого світу. Але на картині зображення є площинним і одномоментним. Про те, що було раніше і, головне, – що трапиться згодом, можна лише здогадуватися або домислювати. Скульптор із використанням пластичних матеріалів (металу, каменю, глини, гіпсу, дерева) – об'ємно відтворює людське тіло. Проте, і скульптурне зображення теж є одномоментним. Внутрішній світ зображуваних людей живописець та скульптор розкривають лише опосередковано, за допомогою характерних жестів, поз, виразу обличчя, обставин та ін. Музикант створює образи за допомогою відповідним чином скомпонованих звуків і має змогу глибоко і безпосередньо передавати найтонші аспекти переживань людини [11, с. 13–16].

У художній літературі засобом творення образів є слово, мова, яка хоч і не має тієї конкретної наочності, що властива, скажімо, малярству чи скульптурі, проте, впливаючи на емоційну й інтелектуальну уяву читачів спроможна відобразити у розвиткові й змінах найбільш важливе для людини, що сприймається не лише зором чи слухом, а й всіма органами чуттів. Саме в літературі з найбільшою силою й виразністю виявляються величезні пізнавальні й естетично-виховні можливості мистецтва. Так, М. М. Бахтін зазначав, що письменник, наче майстер живопису, малює словами, але, на відміну від останнього, який зображає людину нерухомою, прагне зобразити особистість у безперервному русі, в діях, в нескінченних зіткненнях між собою, у боротьбі класів, груп, одиниць [2, с. 5].

Література, порівняно з іншими видами мистецтва, здатна найповніше відтворити дійсність у розвиткові й змінах, у часі й просторі, у складності й багатоманітності. Їй під силу відтворити і зовнішність людей, їхню поведінку, мислення та внутрішній світ, оточення, суспільні відносини, побут, усе, що їх цікавить та хвилює. Саме мова як матеріал літератури має величезні зображувальні, мислетворчі та експресивні можливості, здатна викликати уявлення щодо реального життя в усіх його найрізноманітніших проявах. На літературному чи літературно оформленому матеріалі розвиваються й такі синтетичні види мистецтва, як театр, кіно, телебачення. Проте, більшість дослідників, маючи на увазі художню літературу взагалі, стверджують, що жоден інший вид мистецтва не може передати думки та ідеї автора настільки точно, як література [2; 4; 7; 13]. Як бачимо, література з найбільшою силою втручається в суспільне життя та бере найактивнішу участь у його перебудові.

Отже, **завданнями** нашої статті є:

1. Проаналізувати композицію роману Дж. Апдайка, його жанрову своєрідність з психолінгвістичної точки зору.
2. Окреслити значення зображення в романі міфологічних сцен, обґрунтувати їх психологічну природу.
3. Сформулювати психолінгвістичні концепти, які відтворюватимуть розуміння жанрової специфіки роману Дж. Апдайка «Кентавр».

Виклад основного матеріалу дослідження. У центрі будь-якого художнього твору знаходиться художній образ. Це – немов жива, конкретно-чуттєва і, разом з тим, узагальнена картина, створена за допомогою мови на матеріалі дійсності творчою уявою письменника в світлі певного естетичного ідеалу. Це – таке художнє узагальнення життєвих фактів, експліковане у наочно-емоційній, індивідуалізованій формі і здатне досить сильно впливати на почуття та розум людини, хвилювати її, захоплювати думками автора. Тому літературний образ часто називають художньою моделлю світу [11]. Ці образи є засобом художнього дослідження життя і розкриття його змісту. Завдяки ним література, так само як і будь-яке інше мистецтво, а також і як наука навчає чомусь, застерігає, переконує, зображує істину, проте у літературі де-що інші шляхи й засоби – зокрема, почуття і фантазія. На думку

І. Ю. Вераксих, художник – той же мислитель, але він мислить не опосередковано, а образами [5].

Основним предметом дослідження і зображення в літературі є сама людина, тоді як в художніх творах головним є її відтворений образ. Допоміжними вважаються, і, як правило, підпорядковані образи природи – пейзажі, образи-речі та образи-емоції. Природа, тварини, рослини, речі, оточення зображуються ніби співвіднесеними із людським життям з урахуванням естетичної функції мови.

Композиції роману Дж. Апдайк притаманний двоплановий характер зображення дійсності: справжній світ слугує для автора художньою моделлю для експлікації власне контексту, а нашарований на нього світ міфологічних алегорій зосереджений у надтексті твору. Справжній Колдуел та його двійник, спроектований на екран традиційного образу кентавра Хірона, зображені як діалогічна взаємодія міфологічного зі справжнім. Двоєдина природа кентавра є прекрасним зразком для розкриття двоєдиної природи людини. В уявній картині світу Колдуел та кентавр об'єднані в єдине поліфонічне ціле, що досягається за допомогою взаємодії та нашарування фантастичного на буденне, а тому цей синтез демонструє функціонування образу головного героя на метарівні.

Ми розглядаємо двопланову композицію роману як метафору – порівняння людини з міфологічним кентавром – розгорнуту в сюжеті твору. А тому, спираючись на визначення структури метафори, запропоноване В. А. Кухаренко [8]: людина – це тема метафори, кентавр – образ метафори, отже, можна вважати, що два плани роману (реальний і міфологічний) – це два чинники метафори. Базу для порівняння створюють риси, притаманні як вчителю Колдуелу, так і кентавру Хірону: високе почуття гуманності, жертвності, любові до ближнього, безмежна доброта тощо.

Отже, центральне місце в романі відведене звичайному вчителю Джорджу Колдуелу, який, на думку О. Елістратової, є «сильний духом стоїк, котрий, зумисно нехтуючи зовнішніми ознаками гідності, утверджує людину в самому собі, а не перед Зіммерманом, учнями чи бродягою» [7, с. 36].

Дж. Апдайк сконцентрував у своєму героєві незвичайну душевну енергію. Вчитель Колдуел прожив «15 років у пеклі». І цю удушливу атмосферу «пека» автор відтворює вже на перших сторінках твору. Наратор повідомляє, що Колдуела поранено стрілою. Таким чином, символічний образ стріли вже на початку немов готує нас до виняткового розгортання сюжету, він стає першим елементом міфологічного світу в романі. Функціонування міфу в семіосфері твору посилюється незвичайністю окремих метафор, сконцентрованих у його мікротекстах: «...він спробував не ступати на цю ногу, але інші три зацокали дуже гучно й врзнобій» [1, с. 16]; «десь унизу під животом щурили зуби радіатори, виблискуючи в білім промінні зимового сонця» [1, с. 16], «плечі – трохи завузькі як на таке дебеле створіння – розпрямилися, і він пустився бігти, мало що не гарцюючи...» [1, с. 17]. Такий стилістичний прийом, який використовується автором, надає

розвиткові подій ефекту невинного сподівання, оскільки у звичайній ситуації є неможливим поєднання елементів «нога» і «цокати» чи «людина» і «гарцювати» і т.п. Зазначимо також, що текст набуває ритмічності, коли змальовується образ головного героя твору: подібно тому як Колдуел кульгає з останніх сил темними шкільними коридорами, так і наратив тексту відбиває ритм з рядка в рядок, немов би завмираючи на мить, продовжуючи свою, задалегідь приречену ходу. Внаслідок оригінального вплетення метакоментаря в матрицю сюжету образ Джорджа Колдуела вже на початку розповіді набуває алегоричності. Підтвердженням цього є владне «Стій». Читач з учителем потрапляє в інший вимір, котрий непідвладний законам часу: на низькому березі, встеленому очеретом і нарцисами, мудрий кентавр Хірон веде бесіду з юною богинею. Саме ця зустріч з Венерою – початок пошуку головним героєм відповіді на філософські питання, що стосуються сутності його особистості: «...попри всі його болісні намагання знайти спокій у душі, часто, коли він роздумував над міфом про своє народження, ті зрілі роздуми наливалися раптом гіркою дитячою образою; незаслужена спрага перших днів життя палила горло; і крихітний острівець, навіть не в сотню ярдів завдовжки, здавався йому уособленням всього жіноцтва – обмеженого та самолюбного» [1, с. 11]. Як бачимо, міфологічний реалізм автора є тим ланцюжком, котрий тісно пов'язує головного героя з конкретною дійсністю, що його породила, і котрий допомагає донести до нашої свідомості духовну сутність образу.

Дж. Апдайк тричі змальовує у романі суто міфологічні сцени. Це вже згаданий епізод з першого розділу, в третьому – Хірон з нащадками Олімпу в сяючій зеленню і сонцем Аркадії, а в останньому – він приймає смерть посеред пекучої білої пустелі. Але було б досить-таки невірно тлумачити ці сцени як суто міфологічні, позаяк такі авторські бачення мають під собою реальний підтекст, з якого неважко прочитати, що перед нами – не що інше, як жорстока олінджерська дійсність. Тільки Артеміда «хихоче по куцах з ватагою дівиць, чиє так зване дівоцтво жоден лікар в Аркадії...» [1, с. 119]; навіть вмираючи, Хірон згадує, що «доведеться лавірувати між Зіммерманом і місіс Герцог, взагалі між усією тією нестерпною, незліченою олінджерською бандою» [1, с. 123]. Справді, автор використовує міф як спосіб зробити більш рельєфним і багатогранним характер героя. Міф у Дж. Апдайка відбиває частину внутрішнього світу Колдуела, так би мовити, зворотній бік його бачення світу. Водночас, кожна з трьох міфологічних сцен просякнута сучасним змістом, всі деталі підлягають загальному наміру автора: створити глибоко індивідуальні характери та відповідний настрій. Нашарування фантастичного на реальне в надтексті та вторгнення в міфологічне реального, котре завуальоване в підтексті твору, надають образу головного героя метаозвучання.

Весь роман Дж. Апдайка побудований як медитативний пошук змісту життя. Однак «Кентавр» є також своєрідним інтерпретаційним пошуком, оскільки пошук Колдуела – Хірона полягає в його спробі зрозуміти себе і навколишній світ. Колдуел – герой, усе життя якого – суцільне питання і, водночас, низка запитань. Його болісні роздуми – так само пекучі, як і біль

його рани. З огляду на це справедливо зауважує І.В.Берднікова, що біль у семіотичному просторі твору червоною ниткою проходить через увесь твір [3]. «Біль присутній всюди: у міфі про Хірона, в обличчі й психіці Колдуела, у всьому дивовижному за своєю архітектонікою романі, але його образ, який сприймається як голод, з особливою силою концентрує всю напруженість, усі страждання і конфлікти світу в одній людині. Трансформований талантом митця в естетичний символ, біль є прекрасним, його неможливо не помітити, а побачивши – залишитися байдужим» [1, с. 14].

Олінджерське життя – гнітюче, самовдоволене й антиінтелектуальне. Три дні подорожує Колдуел містом і ніде не може позбутися страждань, ран, які розривають його на шматки. І це зрозуміло. Так влаштоване саме життя, адже мислити – означає страждати. Нездарма на уроці, присвяченому розвиткові життя на землі, він називає людину «трагічною твариною».

Колдуела глибоко ранив довілля, де грізні боги перевтілюються на реальні суспільні сили: на олінджерському Олімпі царює директор Зіммерман з «деспотичною бандою». Рядовий учитель залежить від цих сил, його становище – ненадійне, двозначне, тому і помирає він, залишаючись жертвою обставин.

Апдайківський герой – це неперевершене дослідження психіки душі людини, в одному вимірі якої сконцентровані „поранення” – роздуми щодо смислу життя і духовні цінності. Автор протиставив Колдуела середовищу, змалював його людиною прекрасною і благородною, у якій від народження закладені високі потенційні можливості, котрі не могли реалізуватися і котрі розбиваються через неприступну скелю олінджерського буття.

Універсальність проблематики конфлікту образу дає можливість автору, спираючись на власний літературний досвід, поширювати час надтексту твору і на свою епоху, ставлячи порушені питання в конкретні-історичні рамки вже своєї доби. Тому дуалізм фігури кентавра і є тією творчою основою, у якій поєднується реальне з фантастичним. А своєрідність і привабливість особи Колдуела полягає в тому, що для нього не є обтяжливою сама по собі трагічність такої невідповідності – він просто іноді тікає в інший далекий світ.

Яким же неподібним є цей величний Хірон, що веде бесіду посеред аркадійської долини зі своїми учнями, на свого зацькованого двійника – Колдуела, для котрого школа – це «бойня», «фабрика ненависті», де він повсюди бачить «відходи, гниль, пустоту, шум, сморід, смерть!» І, разом з тим, ми відчуваємо, що ці ліричні відступи – не просто вставні вірші у прозі, плід химерних фантазій автора, покликаних іронічно «відсунути» сумну історію вчителя – невдахи на задній план. Тут, як і в інших подібних епізодах роману, поезія античних міфів дозволяє Дж. Апдайку збагнути й осмислити дійсність. Митець не піддає сумніву моральну сутність міфу, він бачить його інтелектуальний стержень.

Уподібнення цілком реального, буденно-достовірного Колдуела міфологічному Хірону виявляється, на перший погляд, дещо дивним. Проте, якщо осягнути саму сутність метакоментаря, поданого на початку твору, то

можна прийти до висновку, що в такому дивовижному перевтіленні приховується досить значний і важливий зміст. Річ у тім, що одночасне реально-міфологічне тлумачення образу Кентавра-Колдуела є також однією з його головних структурних особливостей. Воно реалізується у формі діалогу між коментатором та власне героєм, і цей діалог триває впродовж майже усього твору. Такий прийом створює навколо особи головного персонажу ефект специфічного двоголосся, який, у свою чергу, надає образу метазвучання. Це двоголосся відтворює процес функціонування художнього образу як способу взаємодії письменника з традицією, окремо взятого героя з існуючим міфологічним праязком.

Дж. Апдайк йде не через сучасність до міфу, а крізь призму міфу до сучасності. Стосовно цього І. Ю. Вераксич влучно зазначила: «Деякий мотив донкіхотства є в тому, що в олінджерській вчительці фізкультури, котра постійно зраджує свого чоловіка, він бачить прекрасну богиню, а в своїх розгнуданих учнях – дітей, які благовійно всмоктують його мудрість. Але Кентавр-Колдуел не утримує себе на тій висоті, на яку він підноситься в міфах, він постійно розчаровується в тому, що робить, і на кожному кроці називає себе невдахою» [5, с. 7].

Загалом людина і світ в апдайківському романі не розчиняються в хаосі. Опора вчителя Колдуела – добро. Слід наголосити, що єдине, що поєднує двох – Хірона і Колдуела – добро. Навряд чи можна вважати таке тлумачення правильним. Адже кентавра і людину, Хірона і Колдуела поєднує багато чого. Безперечно, Кентавр – символ роздвоєності олінджерського вчителя як особистості, проте не слід забувати, що ці два мікрополя, парадоксальним чином, злиті воедино. Безумовно, Колдуел вніс би в життя своє поетичне бачення світу, віддав би багатство своєї душі, своє прекрасне серце людям, якщо б ті не були такі убогі в духовному плані, а тому і такі далекі від нього. Хірон був поранений отруєною стрілою, а Колдуела поступово вбиває отой потворний світ, що його оточує. До речі, щодо стріли, то тут треба згадати, що ця стріла ніби летить через увесь роман. Вона і є, на нашу думку, символічним уособленням реального світу, за словами О. Єлістратової, «гротескною протекцією античного міфу на сучасну дійсність» [7, с. 37].

Треба звернути увагу й на мову головного героя твору, позаяк тут так само простежуються елементи поліфонії. Річ у тім, що монологічна мова Кентавра-Колдуела діалогізується. У свої монологічні роздуми герой оригінально вплітає різні риторичні запитання, химерні видіння та відгомони минулого, в результаті чого внутрішній монолог великою мірою діалогізується.

«Сталеві хрестовини вікна у прогоні сходів... раптом справляють на нього чудернацьке враження. Начебто стіна, обертаючись вікном, голосно проказує якесь слово незнаной йому мови. Відколи, п'ять днів тому, Колдуел збагнув імовірність власної смерті, дав їй ненароком проникнути в себе, як ненароком ковтають муху, відтоді в навколишні речі вселилась якась дивна непостійна сила тяжіння: то вони, мов свинцем, наливались байдужою вічноотривалістю, то раптом починали вихилатись безладно, нетривкі, наче

стрічки на вітрі... Враження таке, ніби щось тяжить над тобою, якась небезпека, і від цього голова йде обертом. Повітря тисне на тебе з невиразним шипінням – це педальний звук органа, нижнє „дно” всесвітньої бурі... чому ж мати Гея, що з темних надр своїх так легко колись вивергала чуда, тепер німає в незбагненнім спокої? Чому вона біла? Скрізь, куди лише сягало око кентавра, панувала ця білина – колір смерті, квінтесенція спектра. Чи не тому..., що оскоплення Неба призвело до жахливого наслідку – безплідності самої Геї, хоч як не побивалась вона, прохаючи порятунку?... Біль чавкав і рвав його тіло, як зграя припнутих псів. Пустіть, пустіть їх на волю. Боже, пусти їх на волю» [1, с. 34].

Як бачимо, така організація монологів наголошує на неминучості проникнення попередніх текстів у майбутнє, тобто, – нашарування й накладання традиції на сучасну реальність. Використовуючи поліфонію в структурній організації мікротекстів, Дж. Апдайк створює роман, який досліджує особливості функціонування традиції в літературному процесі. Поліфонія переростає у метакоментар. Це, в свою чергу, дозволяє нам визначити апдайківський роман як роман-притчу, «параболічний роман», як його називає І.В.Берднікова [3, с. 51].

«Кентавр» демонструє нову трансформацію традиційного сюжету в процесі функціонування художнього образу, художнього матеріалу і розкриває поліфонічну взаємодію художнього полотнища з літературною традицією як невід’ємну ланку в літературному процесі [1, с. 8].

Паралель з кентавром підносить образ шкільного вчителя до вічного символу людяності й добра, а переплетення міфу і реальності робить художній час роману вічним часом. Водночас, закладений в образі головного героя словесний потенціал дозволяє піддати його неодноразовій сюжетній різноманітності, і ця типологічна ознака двоєдиної структури образу забезпечує йому статус традиційного в тому розумінні, в якому говорять про традиційний сюжет і традиційний образ.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, психолінгвістичний аналіз твору Дж. Апдайка «Кентавр» дозволив нам сформулювати деякі психолінгвістичні концепти, які мають місце в даному випадку.

По-перше, йдеться щодо **ймовірнісної парадигми ментального простору** – певний простір людського мислення, в якому здійснюється концептуалізація, що охоплює наші уявлення про реальні ситуації та події минулого або майбутнього (гіпотетичний синтез). Ймовірнісна парадигма ментального простору має суто когнітивне значення. Когнітивні моделі, які входять до структури ймовірнісної парадигми ментального простору, визначені в теорії Дж.Лакоффа: 1) образно-семантичні; 2) пропозиціональні; 3) метафоричні; 4) метонімічні; 5) символічні [9, с. 173].

Дані когнітивні моделі повною мірою представлені в творі Дж. Апдайка «Кентавр», що актуалізує жанрову специфіку тексту, з одного боку, та сприяє його розумінню – з другого.

Також має місце **ймовірнісна трансмодалізація** – процес ймовірнісного перетворення жанру за будь-яких умов та у будь-якому напрямі. На-

приклад, текстове повідомлення може стати виставою за умов його сценічного опрацювання читачем, при цьому зміниться його модальність. При цьому текстове повідомлення прийматиме вигляд ідеалізованої когнітивної моделі. У даному випадку експлікація ймовірнісної транс-модалізації здійснювалась не так читачем, як самим автором твору.

Також можемо говорити щодо **ймовірнісної реконтекстуалізації** – тобто, ймовірнісної зміни контексту, в якому функціонував фрейм чи то внаслідок плину часу, чи то за зміною сфери використання, чи в результаті переміщення текстів у просторі жанрових систем тощо. Стосовно твору Дж. Апдайка «Кентавр» маємо останній варіант, в результаті якого здійснювалась ймовірнісна реконтекстуалізація тексту.

Також неабияке значення відіграє **ймовірнісна креативність тексту** – визначає спрямування розвитку тексту, якщо розглядати останній як когнітивне утворення, що становить непроминальну властивість, оскільки виявляє за допомогою різних патернів своєрідні скрипти, які фасилітують розуміння тексту. Ймовірнісна креативність тексту є суто антропологічною категорією, має антропологічну мотивацію.

Слід зауважити щодо **ймовірнісних трансформативних властивостей тексту** – відбуваються за рахунок вставних текстів, за допомогою тематичного розвитку, із-за зміни масштабу (макрології – збільшення масштабу твору та брахилогії – зменшення масштабу), зміни текстових функцій, кортраверсійних трансформації, поєднання жанрів, зміни заголовку твору, зміни авторського позиціонування, включення в даний твір поза літературних текстів, зміни етичних спрямувань, актуалізації авторського настановлення на синтез нового жанру, темпоралізації сюжетних схем (де темпоральність – це персоналізовано членована послідовність часу, а не безперервний процес), міжвидової синкретизації, за рахунок переорієнтації в системі універсалій або внаслідок реконтекстуалізації. Всі ці моменти так чи інакше були окреслені нами в психолінгвістичному аналізі жанрової специфіки твору Дж. Апдайка «Кентавр» та більш детально будуть розтлумачені в подальших наших публікаціях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Апдайк Джон*. Кентавр. Ферма : Романи / Переклад з англійської Марії Габлевич ; Передмова Т. Денисової; Іл. худ. Г. Палатнікова. – Київ : Дніпро, 1988. – 447 с.
2. *Бахтин М. М.* Литературно-критические статьи. – Москва : Художественная литература, 1986. – 514 с.
3. *Бердникова И. В.* Мифологические иллюзии в романе Дж. Апдайка «Кентавр» // Вопросы исследования и преподавания иностранных языков. – 2003. – № 5. – С. 49–52.
4. *Брудный А. А.* Понимание как компонент психологии чтения // Проблемы социологии и психологии чтения. – Москва : Книга, 1975. – С. 162–172.
5. *Вераксич И. Ю.* Творчество Дж. Апдайка. – 2020. – URL : <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/veraksich-hh-vek-kurs-lekcij/lekcija-22.htm>.
6. *Гальперин И. Р.* Текст как объект лингвистического исследования. – Москва : Наука, 1981. – 139 с.

7. *Елистратова А.* Тропическое животное – человек (о двух романах Апдайка) // Литература в школе. – 1985. – № 12. – С. 35–40.
8. *Кухаренко В.А.* Інтерпретація тексту. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2004. – 272 с.
9. *Лакофф Дж.* Когнитивное моделирование. Язык и интеллект. – Москва : Прогресс, 1995. – 324 с.
10. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. – Москва : Смысл, 1997. – 286 с.
11. *Харченко О.* Жанр тексту та його адекватне сприйняття : Зб. наук. пр. – Чернівці : 2004. – Вип. 213. – С. 12–29.
12. *Чепелева Н.В.* Влияние смысловой организации текста на его понимание // Психосемантика познавательной деятельности и общения. – Москва : Просвещение, 1983. – С. 49–59.
13. *Mykhalchuk, N.O.* (2011). The basic procedures of stylistic analysis, their characteristics. Актуальні проблеми сучасної філології. Іноземні мови. Наукові записки РДГУ. Вип. 2. (с. 100–106). Рівне : РДГУ.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Updike, John.* (1988). Kentavr. Ferma : Romany [The Centaur. The Farm: Novels]. Pereklad z anhliiskoi Marii Hablevykh ; Peredmovna T. Denysovoi; Il. khud. N. Palatnikova [Translated from English by Maria Gablevykh; Foreword done by T. Denisova; Illustrative artist G. Palatnikova]. Kyiv: Dnipro. 447 p. [in Ukrainian].
2. *Bakhtin, M.M.* (1986). Literaturno-kriticheskie stat'i [Literary critical articles]. Moscow: Fiction. 514 p. [in Russian].
3. *Berdnikova, I.V.* (2003). Mifologicheskie illjuzii v romane Dzh. Apdajka «Kentavr» [Mythological illusions in the novel “The Centaur” by J. Updike]. Voprosy issledovaniya i prepodavaniya inostrannykh jazykov [Questions of the research and teaching foreign languages]. № 5, pp. 49–52. [in Russian].
4. *Brudnyi, A.A.* (1975). Ponimanie kak komponent psihologii chtenija [Understanding as a component of the Psychology of reading]. Problemy sociologii i psihologii chtenija [Problems of Sociology and Psychology of reading]. Moscow: Book. pp. 162–172. [in Russian].
5. *Veraksich, I.Yu.* (2020). Tvorchestvo Dzh. Apdajka [Novels of J. Updike]. URL : <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/veraksich-hh-vek-kurs-lekcij/lekcija-22.htm>. [in Russian].
6. *Halperin, I.R.* (1981). Tekst kak ob#ekt lingvisticheskogo issledovaniya [The text as the object of linguistic research]. Moscow: Science. 139 p. [in Russian].
7. *Elistratova, A.* (1985). Tropicheskoe zhivotnoe – chelovek (o dvuh romanah Apdajka) [Tropical animal – a man (about two novels written by Updike)]. Литература в школе [Literature at school]. № 12. pp. 35–40. [in Russian].
8. *Kuharenko, V.A.* (2004). Interpretatsiia tekstu [Text interpretation]. Vinnyt'sa: A NEW BOOK. 272 p. [in Ukrainian].
9. *Lakoff, J.* (1995). Kognitivnoe modelirovanie. Jazyk i intellekt [Cognitive modeling. The language and intelligence]. Moscow: Progress. 324 p. [in Russian].
10. *Leontiev, A.A.* (1997). Osnovy psiholingvistiki [Fundamentals of Psycholinguistics]. Moscow: Sense. 286 p. [in Russian].
11. *Kharchenko, O.* (2004). Zhanr tekstu ta yoho adekvatne spryiniattia [The genre of the text and its adequate perception]. Zbirnyk naukovykh prats [Collection of scientific issues]. Chernivtsi, vol. 213. pp. 12–29. [in Ukrainian].
12. *Chepeleva, N.V.* (1983). Vlijanie smyslovoj organizacii teksta na ego ponimanie [The influence of semantic organization of the text on its understanding]. Psihosemantika poznatel'noj dejatel'nosti i obshhenija [Psychosemantics of cognitive activity and communication]. Moscow: Enlightenment. pp. 49–59. [in Russian].
13. *Mykhalchuk, N.O.* (2011). The basic procedures of stylistic analysis, their characteristics. Aktualni problemy suchasnoi filolohii. Inozemni movy. Naukovi zapysky RDHU [Actual problems of contemporary Philology. International languages. Scientific notes of RSUH]. Vol. 2, pp. 100–106. Rivne: RSUH. [in English].

Mykhalchuk N. O., Ivashkevych E. Z. Psycholinguistic analysis of the genre specificity of the novel "The Centaur" by John Updike. The article deals with the analyses of the composition of J. Updike's novel, its genre originality from a psycholinguistic point of view. The significance in the novel of the image of mythological scenes which helped to substantiate their psychological nature was outlined. Psycholinguistic concepts have been formulated which will reproduce the understanding of the genre specificity of the novel "The Centaur" by John Updike. The concept of probabilistic paradigm of mental space is presented. It is a certain space of human thinking, in which conceptualization is carried out, encompassing our ideas about real situations and events of the past or a future (hypothetical synthesis). It was stated that the probabilistic paradigm of mental space was purely cognitive. The cognitive models that are parts of the probabilistic paradigm of mental space can be defined as: 1) figuratively-semantic models; 2) propositional ones; 3) metaphorical models; 4) metonymic ones; 5) symbolic models. It was noted that these cognitive models were fully represented in the novel "The Centaur" by John Updike, which were updated the genre specificity of the text, on the one hand, and facilitated its understanding – on the other. It was emphasized that probabilistic transmodalization also took place. It is a process of probable transformation of the genre under any conditions and in any direction. For example, a text message can be a play if the stage is processed by the reader, thus changing its modality. The text message will then take the form of idealized cognitive model. In this case, the probabilistic transmodalization was explicated not by the reader but by the author of the novel. It is also important probabilistic recontextualization. That is the probabilistic change in the context in which the frame has functioned, whether over time, by changing its scope or by moving texts across the space of genre systems. According to the novel "The Centaur" by John Updike we have the last version, which resulted about a probable recontextualization of the text. It was proved that the probabilistic creativity of the text played the important role. It determines the direction of text development, if we consider the latter as a cognitive formation, which has a permanent feature, because it detects, through various patterns, scripts that facilitates the understanding of the text. Probabilistic creativity of the text is a purely anthropological category and has anthropological motivation.

Key words: understanding of the novel, probabilistic paradigm of mental space, probabilistic transmodalization, probabilistic recontextualization, probabilistic creativity of the text.

Отримано 16.01.2020

УДК: 159.922.8

Міщина Лариса Петрівна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Міщина Л. П. Психолого-педагогічний супровід розвитку емоційного інтелекту старшокласників. У статті проводиться аналіз феномену «емоційний інтелект» шляхом безпосереднього розгляду його складових та інтерпретації в царині психологічної науки. Автор виводить своє розуміння вищезгаданого феномену. Пропонується програма психолого-педагогічного супроводу розвитку емоційного інтелекту особистості старшого шкільного віку. Окреслюються структурні складові програми (теоретична й практична), де акцент робиться на засобах арт-терапевтичного впливу. Наголошується, що психолого-педагогічний супровід має охоплювати всі аспекти життєдіяльності школяра, зокрема: сімейне оточення, педагогічний колектив, в тому числі роботу психолога, як і мотивацію

самого школяра до саморозвитку та самоосвіти. Вагому частку складають і психолого-педагогічні умови розвитку емоційного інтелекту старшокласників.

Ключові слова: емоції, інтелект, емоційний інтелект, старшокласники, розвиток, арт-терапія, психолого-педагогічний супровід.

Мищик Л. П. Психолого-педагогическое сопровождение развития эмоционального интеллекта старшеклассников. В статье проводится анализ феномена «эмоциональный интеллект» путем непосредственного рассмотрения его составляющих и интерпретации в области психологической науки. Автор выводит свое понимание вышеупомянутого феномена. Предлагается программа психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта личности старшего школьного возраста. Определяются структурные составляющие программы (теоретическая и практическая), где акцент делается на средствах арт-терапевтического воздействия. Отмечается, что психолого-педагогическое сопровождение должно охватывать все аспекты жизнедеятельности школьника, в частности: семейное окружение, педагогический коллектив, в том числе работу психолога, как и мотивацию самого школьника к саморазвитию и самообразованию. Весомую долю составляют и психолого-педагогические условия развития эмоционального интеллекта старшеклассников.

Ключевые слова: эмоции, интеллект, эмоциональный интеллект, старшеклассники, развитие, арт-терапия, психолого-педагогическое сопровождение.

Постановка проблеми. Емоційний інтелект – одна з найцінніших навичок майбутнього, яка набуває все більшої ваги і значення у цифровому світі. Емоційний інтелект входить у перелік найбільш затребуваних здібностей особистості, необхідних для реалізації нею професійних завдань. І як би не удосконалювалася знакова система «людина-техніка», з новітніми технологіями, інноваційними підходами, в тому числі на шляху до роботизації та постійного поступу учених мужів до створення «штучного інтелекту» вона, все ж, не замінить і не компенсує той рівень «живого» – безпосереднього контакту, який забезпечує не тільки міжособистісний обмін інформацією, інтеракцію, а й обмін на рівні почуттів, емоцій, потреб, що складає глибину суб'єктивного світу особистості. А звідси і запити особистості щодо реалізації очікувань і сподівань: бути почутою, зрозумілою, а відтак і значущою. Нова парадигма освіти, що будується на гуманістичних засадах, передбачає перехід від «когнітивно-інформаційної до особистісно орієнтованої моделі освіти»[6], пріоритетом якої стає забезпечення психолого-педагогічних умов гармонійного розвитку особистості школяра, формування у нього емоційного інтелекту, що забезпечить успішність соціальної взаємодії та життєдіяльності.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз феномену «емоційний інтелект» та окреслити психолого-педагогічний супровід його розвитку у старшому шкільному віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми емоційного інтелекту знайшло своє відображення у концептуально різних моделях його трактування, де вищезгаданий феномен розглядається як сукупність когнітивних здібностей, що складають фундамент для розуміння власних емоційних станів, емоційних станів інших людей і здатність до управління ними (Дж. Майер, Д. Карузо, П. Соловей); як своєрідне

поєднання когнітивних здібностей та особистісних рис (Д. Гоулман, Д. В. Люсін); як сукупність ментальних здібностей (Г. Г. Гарскова, І. М. Андреева, Д. В. Люсін); скупність емоційно-когнітивних здібностей до соціально-психологічної адаптації особистості (С. П. Дерев'яно); як здатність розуміти стосунки особистості, репрезентовані в емоціях (Н. Холл); як інтегральна властивість особистості, у якій відображається міра розумності ставлення людини до світу, до інших, до себе як суб'єкта життєдіяльності (Е. Л. Носенко), як здатність людини відчувати власні інтенції, регулювати їх та втілювати в життя, а також проявляти емпатію до сутності і поведінки інших людей і відповідно реагувати (Є. В. Карпенко) та ін.

Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту в старшому підлітковому та юнацькому віці досліджували О. О. Айгунова, Л. М. Вахрушева, О. В. Єгорова, М. О. Манойлова, І. М. Мещерякова, Н. М. Самуйлова, Л. О. Колісник, О. В. Опанасюк, С. П. Дерев'яно, О. В. Милославська, А. В. Подорожня та ін. Разом з тим, вищезгадана проблема потребує більш поглибленого, ґрунтовного висвітлення. Йдеться про пошуки та віднаходження методів психологічного впливу на особистість, з метою сприяння її психологічному благополуччю та успішному функціонуванню в умовах викликів сучасного світу.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні у психологічній науці немає сформованого одностайного погляду учених щодо трактування феномену «емоційний інтелект». Це пов'язано з тим, що у вищезгаданому феномені поєднуються поняття «інтелект» й «емоції», у той час як перше відноситься до пізнавальної функції психіки, а друге – до регулятивної. Коли мовиться про інтелект, то маються на увазі пізнавальні здібності індивіда, що уможливають «здатність виявляти ті властивості, співвідношення та способи використання об'єктів, їх властивостей, застосування яких забезпечує розв'язання задач, вирішення проблем» [3, с.116]. Коли ж йдеться про емоції, то маються на увазі психічні стани і процеси, в яких відображається безпосереднє, ситуативне переживання життєвих явищ, зумовлене їх відношенням до потреб суб'єкта» [5, с.120]. У поєднанні цих двох вищезгаданих понять з'являється і змістове наповнення нового феномену, який почав привертати до себе особливу увагу з кінця ХХ століття, завдяки науковим доробкам П. Саловея і Дж. Майєра, коли поняття «емоційний інтелект» почало набирати свого статусу і «пробиватись» у лоно наукових напрацювань все більш «впевнено», з'являються перші намагання інтерпретувати новий феномен і провести низку досліджень. Фактично з'яві вищезгаданого феномену завдячуємо накопиченому на той час розвитку уявлень про природу когнітивних та афективних процесів, їх взаємозв'язку. Відтак під емоційним інтелектом стали розуміти «здатність сприймати емоції, ідентифікувати і генерувати їх для того, щоб допомагати мисленню, розуміти емоції й управляти ними з тим, щоб сприяти емоційному й інтелектуальному зростанню» [цит. за 6, с. 46]. Відтоді це визначення є стрижневим, хоча нашаровується та поточнюється безперервно за результатами нових дослідницьких пошуків та

привнесень. Так, Д. Гоулман у структуру емоційного інтелекту включає самосвідомість (здатність розуміти власні емоції, свої сильні і слабкі сторони тощо), саморегуляцію (здатність контролювати власні емоції, управляти своєю емоційністю), мотивацію (здатність прагнути до мети заради її досягнення), емпатію (здатність розуміти емоції, які відчують інші, вміння їм співчувати, надавати підтримку) та соціальні навички (здатність вибудувувати гармонійні відносини з іншими та спрямовувати свою поведінку у продуктивне русло).

Відтак, виходячи із напрацьованого теоретичного матеріалу з теми дослідження, окреслимо наше розуміння емоційного інтелекту. Емоційний інтелект – це пізнавальна здібність людини, що ґрунтується на вмінні сприймати, ідентифікувати, розуміти, відтак управляти власними емоціями та емоційними станами, вмінні розв'язувати емоційно забарвлені проблеми, на основі розуміння як власних емоційних переживань, потреб, очікувань, так і потреб інших.

У цьому процесі вагоме місце займає ланцюг зв'язків: сприйняти – усвідомити – ідентифікувати – зрозуміти – відреагувати. Порушення на рівні однієї з його складових вже може створити певні труднощі і перепони на шляху до гармонізації відносин людини як із самою собою, так й з іншими. Тут необхідне як об'єктивне сприймання емоцій та емоційних станів інших, без привнесень власних проєкцій, а також «усталеного» позитивного чи негативно забарвленого образу іншого, так і здатність бути компетентним щодо засобів емоційного самовираження, вербальних та невербальних засобів комунікації. Мовиться і про фасилітацію емоцій (здатність адекватно використовувати емоції у процесі діяльності), розуміння їх, як цінності для власного самовираження та самовираження з боку інших; управління емоціями (відповідальність за прояв власних емоцій, здатність здобувати досвід з негативних емоцій та допомагати іншим розвивати вміння адекватного емоційного відреагування у різних життєвих ситуаціях). Коли йдеться про механізм управління емоціями інших, то мається на увазі вміння розбудовувати конструктивний, продуктивний діалог, який би не спонукав опонентів до актуалізації психологічних захистів, тим самим апелюючи до діалогічного спілкування.

Виходячи з аналізу теоретичних та емпіричних привнесень у заявлену тему, нами було проведено дослідження розвитку емоційного інтелекту старшокласників, на матеріалі якого були запропонований психолого-педагогічний супровід розвитку емоційного інтелекту у цьому віці. Ми послуговуємось результатами спільних досліджень [4], проведених з автором статті і, відтак, результатами проведеної формульовано-експериментальної програми розвитку емоційного інтелекту старшокласників [Там само].

Отримавши доказові підтвердження проведеної роботи, хочемо окреслити її здобутки. Одним із найбільш дієвих засобів розвитку емоційного інтелекту, на нашу думку, (і це підтвердило дослідження), є арт-терапія. Це пов'язано, по-перше, з етнопсихологічними особливостями українців, для яких характерна орієнтація на емоційно-образне переживання; по-друге,

психофізіологічними особливостями особистості старшого шкільного віку. Саме у цей віковий період розвитку особливо актуальними для особистості постають проблеми емоційного характеру, пов'язані із налагодженням міжособистісної взаємодії, розбудовою дружніх стосунків, стосунків, побудованих на атракції. Зростають вимоги до іншого щодо емпатії, прийняття, розуміння. Отже є готовий ґрунт для можливостей роботи над емоційною складовою психіки на більш зрілому рівні.

Методи творчого самовираження (арт-терапія) дають можливість особистості звільнитися від внутрішніх переживань, «експериментувати» зі своїми почуттями та виражати їх на символічному рівні, розвивати творчий потенціал [1; 2].

Крім того, сама арт-терапія, як психотерапевтичний метод, є методом корекції і розвитку емоційного інтелекту особистості. Арт-терапія уможлиблює втілення в художній формі особистісного досвіду переживання емоцій. Відтак художні твори сприяють вираженню емоцій. З іншого боку, емоції спонукають особистість до творчості, в лоні якої особистість не тільки звільняється від негативних емоційних станів, а разом з ними – від психологічної напруги, яку вони несуть, і більше того, самовиражається. У цьому творчому процесі діє не тільки процес створення образів на полотні, але й рефлексія, самоаналіз, самопізнання власної емоційної природи, як от: власних емоцій на ті чи інші ситуації та події, можливість у груповому процесі пізнавати і розуміти емоційні стани інших та вчитись умінню розуміти їх та адекватно на них реагувати.

Під психолого-педагогічним супроводом розуміємо систему професійної діяльності психолога, спрямовану на створення психолого-педагогічних умов для розвитку емоційного інтелекту старшокласників, що стане вагомою складовою до розбудови конструктивної взаємодії на рівні стосунків «я-я», «я- інші» та забезпечення психологічного благополуччя школярів в освітньому процесі.

Психолого-педагогічний супровід розвитку емоційного інтелекту старшокласників охоплює як теоретичну, так і практичну складові. Коли мовиться про теоретичну складову, то мається на увазі необхідність дати знання учням про емоційний інтелект та його структурні складові, сутнісні характеристики та особливості прояву. Тут бажано використати такі форми подачі матеріалу як лекція, групова дискусія, бесіда, кейси тощо.

Щодо практичної складової, то мовиться про оволодіння старшокласниками навичками групової та міжособистісної взаємодії у роботі із власними психоемоційними станами, емоційними станами інших учасників на основі сприймання, пізнання, усвідомлення, ідентифікації, розуміння, а відтак, регулювання, управління емоціями та їх конструктивного вираження. Звідси програма психолого-педагогічного супроводу будувалась на основі таких чотирьох структурних блоків, а саме:

I блок – розуміння власних емоцій (розуміння причин прояву власних емоцій, розпізнавання власних емоційних станів);

II блок – управління, саморегуляція емоцій (керування власними емоціями; конструктивне емоційне самовираження; емоційна стійкість);

III блок – розуміння емоцій інших (розуміння причин емоційних станів інших; урахування емоційного стану інших у взаємодії);

IV блок – конструктивний вплив на емоції інших (емпатійне висловлювання; мотиваційне висловлювання; продуктивний зворотний емоційний зв'язок).

Відтак у форматі проведеної роботи (тренінг), нами застосовувались такі засоби арт-терапії, як: тілесноорієнтовані вправи, зокрема: релаксаційні, дихальні, медитативні, танцювальні техніки, психогімнастика (усвідомлення емоцій через тілесні відчуття); малюнок, мандала, музичні вправи, груповий колаж, ліплення, групова казка (дослідження емоцій через мову символів). Застосування такого корекційно-розвивального методу групової роботи як рольові ігри сприяє емоційному самовираженню особистості старшокласника, зняттю психологічної напруги, позаяк розвиває механізм ідентифікації – можливість «відчути себе в ролі іншого»; відтак створюються адекватні форми психічного реагування. При цьому розширяється діапазон спілкування і розуміння не тільки власних потреб у спілкуванні, але й потреб іншого.

Безумовно, що ці техніки мають поєднуватись із обговоренням у групах, рефлексією, з метою оволодіння учасниками навичками групової та міжособистісної взаємодії у роботі із власними психоемоційними станами, емоційними станами інших учасників на основі сприймання, пізнання, усвідомлення, ідентифікації, розуміння, а відтак, регулювання, управління емоціями та їх конструктивного вираження.

Психолого-педагогічний супровід розвитку емоційного інтелекту старшокласників має охоплювати самоосвіту, саморозвиток школяра; психологічний супровід особистісного росту школяра; психологічний супровід навчально-виховного впливу (психологічна компетентність педагогів); психолого-педагогічний супровід сім'ї. Ефективними допоміжними засобами розвитку емоційного інтелекту старшокласників є: батьківський лекторій, лекції для педагогічного колективу школи, психолого-педагогічні консультації для батьків та педагогів, психологів школи; спеціально підібрана добірка книг та кінофільмів з розвивальним щодо емоційного інтелекту змістом, щоденник інтелектуальної рефлексії власних емоційних переживань; індивідуальне психологічне консультування учнів, їх батьків та педагогів. Безумовно, що тут потрібно враховувати і психолого-педагогічні умови, серед яких вагоме місце займає мотиваційний компонент у структурі готовності старшокласників до розвитку емоційного інтелекту; суб'єкт-суб'єктний рівень взаємодії школяра з педагогічним колективом школи та сім'єю, де закладається система цінностей, самоставлень та ставлень до інших. Вагому роль відіграє і сам процес активного соціально-психологічного навчання.

Висновки. Виходячи із вищеподаного матеріалу, результатами якого слугує проведене дослідження (див. вище), можемо констатувати, що завдан-

ня розвитку емоційного інтелекту старшокласників можна реалізовувати за допомогою програми психолого-педагогічного супроводу старшокласників, яка передбачає інтеграцію всіх складових впливу на особистість школяра як з боку батьків, педагогічного колективу, шкільних психологів, методів та прийомів роботи, що спрямовані на активізацію емоційно-когнітивних ресурсів особистості.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні проблеми розвитку емоційного інтелекту студентської молоді, а також апробації нових методів та підходів у розвитку емоційного інтелекту особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Мищиха Л. П.* Психологія творчості. Навчальний посібник. Івано-Франківськ: Гостинець, 2007. 448с.
2. *Мищиха Л.П.* Креативні психотехнології як умова розвитку творчого мислення особистості студента// Теорія і практика сучасної психології. 2019. №5. Т.2. С.110-115.
3. *Москалець В. П.* Сутність інтелекту, мислення, мовлення, свідомості як психофункціональних данностей// Психологія і суспільство. 2014. №4. С.114-131.
4. *Опанасюк І. В.* Психологічні особливості розвитку емоційного інтелекту старшокласників засобами арт-терапії: дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2017. 333с.
5. Психологічна енциклопедія [автор-упорядник О. М. Степанов]. К.: Академвидав, 2006. 423с.
6. *Шпак М. М.* Психологія розвитку емоційного інтелекту молодших школярів: монографія. Тернопіль: ТПНУ ім. В. Гнатюка, 2016. 372с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Mishchykha L. P.* Psykholohiia tvorchosti. Navchalnyi posibnyk. Ivano-Frankivsk: Hostynets, 2007. 448s.
2. *Mishchykha L.P.* Kreatyvni psykhotekhnolohii yak umova rozvytku tvorchoho myslennia osobystosti studenta// Teoriiia i praktyka suchasnoi psykholohii. 2019. #5. T.2. S.110-115.
3. *Moskalets V. P.* Sutnist intelektu, myslennia, movlennia, svidomosti yak psykhofunktsionalnykh dannosti// Psykholohiia i suspilstvo. 2014. #4. S.114-131.
4. *Opanasiuk I. V.* Psykholohichni osoblyvosti rozvytku emotsiinoho intelektu starshoklasnykiv zasobamy art-terapii: dys... kand. psykhol. nauk: 19.00.07. Ivano-Frankivsk, 2017. 333s.
5. Psykholohichna entsyklopediia [avtor-uporiadnyk O. M. Stepanov]. K.: Akademydav, 2006. 423s.
6. *Shpak M. M.* Psykholohiia rozvytku emotsiinoho intelektu molodshykh shkoliariv: monohrafiia. Ternopil: TPNU im. V. Hnatiuka, 2016. 372s.

Mishchykha L. P. Psychological and pedagogical support for the development of high school students' emotional intelligence. The article does the analysis of the phenomenon "emotional intelligence" by direct consideration of its constituent components and interpretation in the field of psychological science. The author derives his understanding of the above phenomenon. The program of psychological and pedagogical support of the development of the senior school student's emotional intelligence is offered. The structural components of the program (theoretical and practical) are outlined, where the emphasis is on the means of art-therapeutic influence. It is emphasized that psychological and pedagogical support should cover all aspects of the student's life, in particular: family environment, school staff (students and teachers), including a psychologist's work, as well as the student's motivation to self-

development and self-education. A significant share is also made by psychological and pedagogical conditions of developing the EQ of senior pupils, among which the motivational component in structure of the senior pupils' readiness for the development of emotional intelligence takes an important place; a subject-subject level of interaction of the student with the pedagogical school staff and also a family, where the system of values, self-attitudes and treating the others is laid down. The process of active social and psychological learning also plays an important role. The author sees the prospect of the further research in studying the problem of development of the student youth's emotional intelligence, as well as testing new methods and approaches in the development of EQ personality.

Key words: emotions, intelligence, emotional intelligence, high school students, development, art therapy, psychological and pedagogical support.

Отримано 19.02.2020

УДК 159.942:316.61

*Морожанова Марія Михайлівна
Богомаз Сергій Леонідович*

ЯКІСНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ДОСВІДУ ЕМОЦІЙНОГО РЕАГУВАННЯ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Морожанова М. М., Богомаз С. Л. Якісне дослідження досвіду емоційного реагування медичних працівників у процесі професійної діяльності. Мета представленого якісного феноменологічного дослідження полягала в тому, щоб виявити професійні переживання і досвід емоційного реагування медичних сестер в процесі професійної діяльності, їх варіативного впливу як на особистість професіонала, так і на повсякденне життя. Дослідження включало феноменологічний метод дослідження (А.Джорджі). П'ять медсестер взяли участь у напівструктурованому інтерв'ю. Основні три теми, які проявилися з цих даних, були: а) робоче середовище (пережитий досвід, який переживається у взаєминах з іншими), б) емоційні та фізичні перевантаження (виснажливий досвід), в) сприйняття професійної діяльності (пережитий досвід, який пов'язаний зі ставленням до професії). Дослідження показало, що у професії медсестер присутні переживання та емоційні реакції різного діапазону і величини в залежності від обставин, які супроводжують подію, а також ступеня співпереживання. Проведене дослідження дозволило виявити особисті, організаційні, колегіальні та соціокультурні джерела і специфіку «емоційної» праці в медичних закладах. Виявлені потреби спеціалістів у оптимальному позитивному функціонуванні на різних рівнях: суб'єктивному (задоволеність собою, власним життям, досвід позитивних емоцій), індивідуальному (особистісний розвиток, самореалізація, самоприйняття, стійкість) та груповому (позитивні соціальні відносини).

Ключові слова: професійна діяльність, медичні працівники, феноменологічне інтерв'ю, якісне дослідження, емоційне реагування.

Морожанова М. М., Богомаз С. Л. Качественное исследование опыта эмоционального реагирования медицинских работников в процессе профессиональной деятельности. Цель представленного качественного феноменологического исследования состояла в том, чтобы выявить профессиональные переживания и опыт эмоционального реа-

гирования медицинских сестер в процессе профессиональной деятельности, их вариативного воздействия как на личность профессионала, так и на повседневную жизнь. Исследование включало в себя феноменологический метод исследования (А. Джорджи). Пять медсестер приняли участие в полуструктурированном интервью. Основные три темы, которые проявились из этих данных, были: а) рабочая среда (переживаемый опыт, основанный на взаимоотношениях с другими), б) эмоциональные и физические перегрузки (изнуряющий опыт), в) восприятие профессиональной деятельности (переживаемый опыт, основанный на отношении к профессии). Настоящее исследование показало, что в профессии медсестер присутствуют переживания и эмоциональные реакции различного диапазона и величины в зависимости от обстоятельств, сопровождавших событие, а также степенью сопереживания. Проведенное исследование позволило выявить личные, организационные, коллегиальные и социокультурные источники и специфику «эмоционального» труда в медицинских учреждениях. Выявлены потребности специалистов в оптимальном позитивном функционировании на разных уровнях: субъектном (удовлетворенность собой, собственной жизнью, опыт положительных эмоций), индивидуальном (личностный рост, самореализация, самопринятие, устойчивость) и групповом (позитивные социальные отношения).

Ключевые слова: профессиональная деятельность, медицинские работники, феноменологическое интервью, качественное исследование, эмоциональное реагирование.

Вступление. Проблемная ситуация в изучении эмоциональных явлений профессиональной деятельности прежде всего выражается отсутствием сущностного постижения переживаемого опыта в его собственном бытии. Исследование эмоциональной составляющей профессиональной деятельности в аспекте гуманитарной методологии, утверждающей, что жизненный путь и жизненный мир человека уникален и неповторим, признает множество возможностей развития, тем самым обеспечивает новый и гибкий подход к раскрытию тонкостей, сложностей, богатства и глубины личных чувств [1, 2, 3, 4, 6].

Исходные предпосылки. Анализ последних исследований и публикаций в психологической науке и практике указывает на доминирующий интерес к проблеме выгорания, как эмоциональной составляющей профессиональной деятельности (Г. С. Абрамова, В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянова, Ж.В. Волкова, С.Г. Кривенков, Л.М. Митина, А.А. Рукавишников, Т.В. Форманюк, Ю.А. Юдичиц, Р. Brill, M. Burisch, I. Friedman, S. Jackson, C. Maslach, A. Pines и другие). В рамках данных исследований изучены различные факторы, которые способствуют и препятствуют его формированию и развитию (С.П. Безносков, В.В. Бойко, Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова, Л.Н. Юрьева и др.), методы профилактики, коррекции и психотерапии (В.В. Макаров, Г.А. Макарова, Е.Т. Соколова, А. Lazarus и др.). Необходимо отметить, что эти многогранные и многоаспектные данные опираются на количественные методы исследования.

Формулировка целей. Поскольку основная цель нашего исследования – это ситуационные, нетеоретические феномены переживаемого эмоционального опыта участников профессиональной деятельности, то такое понимание является явно экзистенциальным, эмоциональным и рефлексивным. Следовательно, характер исследуемой проблемы дает нам право предполагать, что статистические (количественные) методы исследования не позволят раскрыть ее сущность, что и определяет методологию данного исследования.

Изложение основного материала исследования. В исследовании приняли участие 5 специалистов со средним медицинским образованием (средний возраст участников – 38,6; средний стаж работы – 17,5) работающие в учреждениях здравоохранения г. Витебска, Беларусь. Все персональные данные и информация, для обеспечения конфиденциальности и анонимности, были заменены цифровым кодом. Для проведения данного исследования было выбрано феноменологическое интервью [5], которое подразумевает отказ исследователя от каких-либо моральных суждений, предубеждений и интерпретаций. Оно наиболее подходяще для изучения сложных и чувствительных областей, так как интервьюер имеет возможность подготовить участника, прежде чем спросить о некоторых сложных моментах.

Потенциальным участникам была объяснена цель исследования. Участие было добровольным. Интервью проводились в неофициальной обстановке, чтобы дать возможность участникам подумать и свободно говорить о своем опыте, переживаниях в отношении их профессиональной деятельности. Разрешение на запись и ведение заметок интервью всегда запрашивалось до их проведения. Также участники информировались о возможности приостановить собеседование или отозвать исследование. Все персональные данные и информация, для обеспечения конфиденциальности и анонимности, были заменены цифровым кодом.

Продолжительность интервью и количество вопросов варьировалось от одного участника к другому (в среднем продолжительность интервью составила 35 минут). Интервью были записаны на диктофон телефона. В тот же день они были напечатаны дословно и использовались в качестве первичных данных исследования. Заметки, сделанные во время собеседований, сравнивались с полученными транскриптами. Прямые цитаты участников были извлечены и использованы в окончательном отчете. Анализ данных проводился в соответствии с описательным феноменологическим психологическим методом А. Джорджи и в NVivo 10.

Для обеспечения достоверности настоящего исследования, были соблюдены руководящие принципы проведения качественных исследований на всех уровнях: методологическом, теоретическом, планировании и сбора данных, каждому участнику были переданы напечатанные записи для проверки точности транскрипции, на этапе анализа данных дополнительно применялось программное обеспечение.

Основной вопрос и подзапрос настоящего феноменологического исследования согласуются с целью исследования и были направлены на опыт, чувства, убеждения участников в отношении их профессиональной деятельности. В течение первых нескольких минут мы выстраивали связь с участником, приветствуя и благодаря его за добровольно участие в исследовании. Далее участникам было предложено описать один из их рабочих дней. Этот общий запрос является открытым и предназначен для широкого диапазона ответа, в котором участник может устно описать опыт. Этот запрос фокусирует ход интервью, указывая на способ говорить о своем опыте

повседневных ситуаций и отношениях: действиях и чувствах, что таким образом, позволяет вывести феномен из сознания и дать ему выражение.

В процессе рассказов участников, мы мысленно отмечали вербальные переходы, в которых они могли бы рассказать об их опыте более подробно или участник отклонился от темы. Когда участник достигал точки, говорил, что сказал все, что можно сказать спонтанно, мы задавали один или несколько последующих вопросов, таких как: «Вы говорили о том или ином, можете ли Вы рассказать мне больше об этом?», «Какие эмоции Вы испытываете, исполняя свои профессиональные обязанности?», «Расскажите подробнее о ситуации, в которой испытали сильные эмоции», «Как такие эмоции повлияли на отношение к работе?», «Как справляетесь со своими эмоциями?», «Как Вы считаете, есть ли в Вашей профессии выгорание? Как оно проявляется для Вас?».

На первом этапе анализа данных, предложенного А. Джорджи [7], является чтение всего описания опыта участника, так часто, как это необходимо, для того, чтобы получить представление о целом и попытаться понять основной смысл всего описания участников по поводу их профессиональной деятельности. В настоящем исследовании данные состояли из 16 страниц расшифрованного текста интервью. Второй этап процесса анализа данных, подразумевает отказ от каких-либо попыток интерпретации смысла, воспринимая его так, как участники его описали. На третьем этапе, постигнув основной смысл всего описания, мы начали заново читать текст с конкретной целью выделения смысловых единиц с психологической точки зрения, делая акцент на изучаемый феномен. Этот этап самый длительный, с точки зрения затрат времени.

Категоризация смысловых единиц была обусловлена тремя основными процессами: индуктивное конденсирование смысла, использование в качестве основы исследовательских вопросов и применение программного обеспечения NVivo. Процесс кодирования, ориентированный на вопросы о чувствах медсестер при выполнении профессиональных обязанностей, и как эти чувства, в свою очередь, влияют на качество их работы, считались актуальными для цели исследования, привел к разработке различных тем. Опираясь на результаты вышеназванных процессов, а также нахождения сходства между представлениями медсестер о профессиональной деятельности, мы разделили описания на значимые для участников и явления смысловые единицы, что позволило определить центральные темы для каждого блока. Первоначально было получено 58 смысловых единиц и связанных с ними 20 тем.

Четвертым этапом являлось преобразование повседневных выражений смысловых единиц в язык исследования путем образных вариаций и рефлексии, мы перегруппировали соответствующие единицы, уточняя темы и сворачивая их в подтемы. В результате были определены компоненты, которые имеют отношение к исследованию, в данном случае переживаемый опыт медсестер, относительно их профессиональной деятельности (рисунок 1).



Рис. 1. Тематическая модель переживаемого опыта медсестер.

Таким образом, в соответствии с феноменологической традицией исследования, возникшие из интервью темы отражают суть переживаемого опыта: рабочая среда (опыт, основанный на взаимоотношениях с другими), эмоциональные и физические перегрузки (изнуряющий опыт), восприятие профессиональной деятельности (опыт, основанный на отношении к профессии).

Пятым этапом является получение общей структуры опыта каждого участника. Эта часть анализа включает в себя некоторую степень интерпретации при принятии решения о том, что выбрать, как выразить и упорядочить, но основная его роль заключается в том, чтобы описать, а не объяснить опыт. Слова и цитаты участников были использованы для понимания этих явлений.

Медицинские сестры в процессе своей деятельности ежедневно могут испытывать широкий диапазон эмоций. Серьезный дефицит медсестер и связанная с ним интенсивность труда, ответственность, а также большой объем документооборота являются одними из факторов, вызывающими у медсестер отрицательные эмоции: «Я даже не подозревала, что столько журналов, документов и отчетов нужно вести», «иногда на пациентов не хватает времени, пока все напишешь». Участники рассматривали свою рабочую нагрузку как подавляющую. Они чувствовали, острую нехватку времени и то, «что они работают 24 часа в сутки».

По мнению участников, стрессоры в профессии медсестры влияют на все аспекты их жизни: «расстановка приоритетов в работе по сравнению с семейной жизнью из-за требований профессии» и «нарушение личной жизни» были проблемами, которые создавали стресс для большинства участников. Участники относительно приоритета карьеры семейной жизни сказали: «Находясь на смене, я не могу правильно планировать свою семью», «Один из главных стрессов, которые влияют на мою семью, - это когда кто-нибудь просит что-то сделать или происходит семейное торжество, а из-за моих сменного рабочего графика я не могу в этом участвовать». Участники счи-

тали, что профессиональный стресс повлиял на их и физически и морально. Они упомянули о таких факторах, как хроническая усталость, агрессия, нетерпение, раздражительность, изоляция, и депрессия как некоторые последствия стресса на работе: «Когда я прихожу домой с работы, я устаю и скучаю. Даже не хочу ни с кем разговаривать», «Когда я иду домой после тяжелой смены, я просто хочу спать. И уже ничего не могу делать по дому...». Одна медсестра сказала: «Я люблю музыку и спорт. Но у меня не остается на это времени». Физическое утомление, истощение сил в результате перегрузок вынуждают большинство медсестер приходить на работу с чувством некоторого разочарования. Разочарование происходит повсюду: медсестры разочаровываются в врачах, коллегах, администрации и даже пациентах. Как они отмечают, это эмоция, которую нужно контролировать, иначе это приведет к истощению. Действовать же их заставляют альтруистические взгляды, связанные с высокой степенью самоотдачи, которые порождают заботу о благополучии пациентов.

Участники сочли, что, учитывая характер их работы, отношения между врачами и медсестрами не равны. Они чувствовали, что врачи находятся в положении превосходства, когда кто-то из них раздает приказы медсестрам. Медсестры также сообщали о чувстве позора и унижении в результате того, что «врачи кричали на них в присутствии пациентов». Поэтому они предпочитают работать с врачами, которые «спокойны, аккуратны и заботятся о персонале», для них важно, чтобы «они чувствовали себя ценными и испытывали чувство собственного достоинства».

Аналогичным образом, все участники указали, что чувство неуверенности или сомнения может быть в некоторой степени смягчено при поддержке других медицинских работников и что с этой целью общение с коллегами создает общее чувство профессиональной поддержки: «... отношения межличностные и в коллективе – вот это должно задавать нотку какую-то по работе». Поддержка со стороны коллег-медсестер делает их более сильными и более устойчивыми: «У нас было чувство локтя, мы же были друг за дружку все». Групповой климат рассматривался ими как играющий в этом важную роль. Руководители медсестер играют решающую роль в формировании здоровой рабочей среды, которая поддерживает и защищает от выгорания. Недостатки в организации и односторонняя коммуникация негативно сказывается на чувстве ценности медицинских сестер и их клинической компетентности: приводят к снижению самооценки, беспомощности, заставляют их временно терять как техническую, так и эмоциональную уверенность в том, что они могут оказывать эффективную помощь пациентам. По мнению медсестер, позитивная двусторонняя коммуникация рабочей среды важна для сотрудников, ориентированных на командную работу, а именно: проявление внимания к персоналу, включая адекватную обратную связь, социальная поддержка и индивидуальное поощрение.

Еще одна из самых распространенных эмоций, которую испытывают медсестры – это беспокойство. Беспокойство возникает из-за условий рабо-

чей среды. Некоторая степень беспокойства может помочь медсестрам: оно может заставить их обратить внимание на состояние, когда пациенту плохо или предупреждает о потенциальных проблемах.

Эмоциональное выгорание и способы его преодоления или предотвращения представляют собой сложное переплетение ценностей, коммуникации, рабочей среды, ожиданий и соответствия требованиям профессии, руководства, и индивидуального поведения. Чтобы справиться с негативными эмоциями, возникающими в связи с травмирующими событиями, наши участники определили различные несистематизированные стратегии, возникающие спонтанно, такие как «прогулки или медитация», сон или вредные привычки. В то же время не было описано никаких структурированных или общепринятых в организации методов, направленных на снижение неблагоприятных эмоциональных эффектов, возникающих в результате их профессиональной деятельности.

Однако не все эмоции, которые испытывают медсестры за день, отрицательные. На самом деле, многие из них – это положительные эмоции, которые напоминают им, почему они стали медсестрами. Сострадание, по их мнению, это главная эмоция, которую медсестры должны использовать, когда негативные эмоции кажутся слишком интенсивными: «Некоторые пациенты прямо с порога начинают грубить в ответ на приветствие. Но надо всегда помнить, что болит одинаково и у добрых, и у злых.» Только путем общения с людьми, ставя себя на место пациентов, смотря их глазами, они могут развивать позитивные эмоции, радость от осознания того, что они приносят пользу и помогают людям, оставаться в профессии: «Вообще, если задуматься обо всем этом, то могу сказать, что все же люблю свою профессию и уже не променяю её ни на какую другую».

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Настоящее исследование показало, что в профессии медсестер присутствуют переживания и эмоциональные реакции различного диапазона и величины в зависимости от обстоятельств, сопровождавших событие, а также степенью сопереживания. Наиболее важные пункты среди этих случаев можно отметить следующим образом: нехватка медсестер, отсутствие поддержки со стороны коллег и администрации, развитие критических и непредсказуемых ситуаций, дисгармония и низкий социальный статус. Согласно результатам исследования, стрессовые факторы на работе влияют на личную и семейную жизнь медсестер. Позитивные аспекты включают в себя чувство собственной значимости, заботы, сострадания, радости от осознания того, что они приносят пользу и помогают людям.

Проведенное исследование позволило выявить личные, организационные, коллегиальные и социокультурные источники и специфику «эмоционального» труда в медицинских учреждениях. Выявлены потребности специалистов в оптимальном позитивном функционировании на разных уровнях: субъектном (удовлетворенность собой, собственной жизнью, опыт положительных эмоций), индивидуальном (личностный рост, самореализация, самопринятие, устойчивость) и групповом (позитивные социальные отношения).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Мазилев В. А. Методология психологической науки: история и современность. Ярославль: МАПН, 2007. 362 с.
2. Богомаз С. Л., Морожанова М. М. Проблема актуализации диалогического потенциала в социномических типах профессиональной деятельности. ЧФ: человеческий фактор социальный психолог. 2019. №1. С. 15–19.
3. Улановский А. М. Качественная методология и конструктивистская ориентация в психологии. Вопросы психологии. 2006. №3. С. 27–37.
4. Янчук В. А. Культурно–диалогическая метаперспектива интеграции психологии в условиях неопределенности и конструктивистского многообразия. Методология и история психологии. 2018. №. 1. С. 124–154.
5. Englander M. The interview: data collection in descriptive phenomenological human scientific research. *Journal of Phenomenological Psychology*. 2012. № 43 (1). P. 13–35.
6. Giorgi A. The Phenomenological Movement and Research in the Human Sciences. *Nursing Science Quarterly*. 2005. № 18 (1). P. 75–82.
7. Giorgi A. The Descriptive Phenomenological Psychological Method. [Electronic resource]. *Journal of Phenomenological Psychology*. 2012. № 43. – URL: <http://booksandjournals.brillonline.com/content/journals/10.1163/156916212x632934?showFullText=pdf>

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Mazilov, V.A. (2007). Metodologiya psihologicheskoy nauki: istoriya i sovremennost' [Methodology of psychological science: history and modernity] Yaroslavl: IAPS [in Russian].
2. Bogomaz, S.L., & Morozhanova M.M. (2019). Problema aktualizacii dialogicheskogo potenciala v socionomicheskikh tipah professional'noj deyatel'nosti [The problem of actualization of Dialogic potential in socionomic types of professional activity]. *CHF: chelovecheskii faktor social'nyi psiholog*. – *HF: the human factor social psychology, 1, 13-23* [in Russian].
3. Ulanovskij, A.M. (2006). Kachestvennaya metodologiya i konstruktivisteskaya orientaciya v psihologii [Qualitative methodology and constructivist orientation in psychology]. *Voprosy psihologii – Question of psychology, 3, 27-37* [in Russian].
4. Yanchuk, V.A. (2018). Kul'turno–dialogicheskaya metaperspektiva integracii psihologii v usloviyah neopredelennosti i konstruktivistskogo mnogoobraziya [Cultural and dialogical meta-perspective of integration of psychology in the conditions of uncertainty and constructivist diversity]. *Metodologiya i istoriya psihologii. – Methodology and history of psychology, 1, 124-154* [in Russian].
5. Englander, M. (2012). The interview: data collection in descriptive phenomenological human scientific research. *Journal of Phenomenological Psychology, Vol. 43, 1, 13–35*.
6. Giorgi, A. (2005). The Phenomenological Movement and Research in the Human Sciences. *Nursing Science Quarterly, Vol. 18, 1, 75–82*.
7. Giorgi, A. (2012). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. *Journal of Phenomenological Psychology*. Retrieved from: <http://booksandjournals.brillonline.com/content/journals/10.1163/156916212x632934?showFullText=pdf>.

Morozhanova M.M., Bogomaz S.L. A qualitative study about emotional experience of medical workers in the course of professional activity. The purpose of the presented qualitative phenomenological study was to identify professional experiences and experience of emotional response of nurses during their careers, their variable influence on the personality of a professional and on everyday life. The research included a phenomenological method of research (A. Giorgi). To ensure heterogeneity, the study included nurses (n=5) of different ages, both sexes, and different work experience working in different institutions in the city of Vitebsk, Belarus.

A total of three main themes representing the experiences and emotions of the nurses were extracted from the analysis of the contents obtained during the semi-structured individual interviews: a) the work environment (experiences based on relationships with others), b) emotional and physical overload (exhausting experiences), and c) perceptions of workplace (experiences based on attitudes to the profession). The results of the study revealed that professional activity leads to emotional reactions of varying degrees of severity, depending on the circumstances that accompanied the event. They can be negatives, such as sadness or uncertainty, or positives, such as the feeling of having done everything possible to save the patient's life. The current research may have important implications for nurses, medical organizations. The results indicated support from colleagues and the administration plays an important role in preventing burnout or mitigating its consequences. Both positive and negative experiences can affect the entire health care environment.

Keywords: professional activity, medical workers, phenomenological interview, qualitative research, emotional response.

Отримано 05.02.2020

УДК 159.942

Москаленко Валентина Володимирівна

ГЕНЕТИЧНА ТЕОРІЯ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ЖАНА ПІАЖЕ У СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ

Москаленко В. В. Генетична теорія розвитку мислення Жана Піаже у соціально-психологічному контексті. В статті розглядається соціальна психологія мислення з позиції Ж. Піаже, яка представлена в його когнітивній концепції. Зокрема, соціальна сторона розвитку мислення дитини виявляється Ж.Піаже через дію механізмів подолання егоцентризму і вихід у світ інших людей. Показано, що під впливом реципрокації відбувається зміна мисленнєвої позиції: егоцентризм поступається місцем децентрації, більш досконалії позиції. Перехід від егоцентризму до децентрації характеризує розвиток пізнання дитини, джерело якого у соціальній взаємодії. В статті аналізуються такі виділені Ж.Піаже соціально-психологічні механізми розвитку мислення як трансформація та конструювання. Звертається увага на те, що особливості соціальної психології мислення Жана Піаже найбільше виявляються у його теорії соціалізації індивідуального інтелекту, в якій стадії соціалізації характеризуються рівнем розвитку егоцентризму. За Ж.Піаже, внутрішня операціональна діяльність та зовнішня кооперація є двома доповнюючими аспектами процесу соціалізації мислення дитини.

Ключові слова: егоцентризм, децентрація, подолання центрації, реципрокація, інтеріндивідуальна взаємодія, трансформація, конструювання, соціалізація, кооперація.

Москаленко В. В. Генетическая теория развития мышления Жана Пиаже в социально-психологическом аспекте. В статье рассматривается социальная психология мышления с позиций Ж.Пиаже, которая представлена им в его когнитивной концепции. В частности, социальная сторона развития мышления ребёнка выявляется Пиаже через действие механизмов преодоления эгоцентризма и выход в мир других людей. Показано, что под влиянием реципрокации осуществляется смена мыслительной позиции: эгоцентризм уступает место децентрации, более совершенной позиции. Переход от эгоцентризма к децентрации характеризует развитие познания ребёнка, источник которого находится в социальном взаимодействии. В статье анализируются такие выделенные Ж. Пиаже социа-

льно-психологические механизмы развития мышления как трансформация и конструирование. Обращается внимание на то, что особенности социальной психологии мышления Ж. Пиаже наиболее видны в его теории социализации индивидуального интеллекта, в которой стадии социализации характеризуются уровнем развития эгоцентризма. Согласно Ж. Пиаже, внутренняя операциональная деятельность и внешняя кооперация являются двумя аспектами процесса социализации ребёнка, которые дополняют друг друга.

Ключевые слова: эгоцентризм, децентрация, преодоление центрации, реципрокация, интериндивидное взаимодействие, трансформация, конструирование, социализация, кооперация.

Актуальність та постановка проблеми. Теорія мислення Ж. Піаже, яка вважається вищим досягненням психології ХХ ст., має як теоретичне, так і практичне значення у сьогоденні. Дослідження особливостей дитячого мислення, досліди, які проводив вчений, що отримали спеціальну назву «проби Піаже», і сьогодні широко використовуються в якості показника дитячого розвитку. Операційна теорія Ж. Піаже застосовується у розв'язанні багатьох практичних задач, пов'язаних із навчанням і розумовим розвитком особистості. Такі поняття як алгоритм, операції, системи мислення, що є науковим інструментарієм дослідження загальних закономірностей розвитку інтелекту в теорії Жана Піаже, лежать в основі деяких ідей нової інформаційно-кібернетичної теорії мислення. Концепція мислення, що розроблена Ж. Піаже, його учнями та послідовниками, стала основою розвитку сучасної генетичної психології, яка представлена багатьма світовими науковими школами. Дослідження психології мислення науковців Женевської школи Ж. Піаже стали поштовхом для розробки спеціалістами різних галузей теорій, що досліджують чисельні культурні і психологічні феномени мислення людини. Проте перспективи наукових досліджень, що впливають із теорії Ж. Піаже, на сьогоднішній день не вичерпано. Зокрема, в науковій літературі залишається недостатньо висвітленим її соціальний аспект. Увага зосереджується в основному на розвитку когнітивних процесів, між тим як Ж. Піаже розглядає розумові операції у зв'язку з предметною діяльністю дитини та характером її спілкування. По праву ми можемо говорити про Ж. Піаже як соціального психолога, який є одним із видатних представників неklasичного напрямку, що проголосив розворот психології до розуміння мислення (і взагалі феномену психологічного) як такого, що утворюється суб'єкт- суб'єктною взаємодією. Розглядати теорію розвитку мислення Ж. Піаже тільки у напрямку когнітивної психології, означає звужувати коло її впливу на вирішення сучасних проблем мислення і психології загалом. Між тим мислення у концепції Ж. Піаже розглядається у неklasичній парадигмі, тобто не з боку його абстрактної сутності, а як такий психологічний феномен, що невід'ємно пов'язаний з діючим суб'єктом, тобто живою людиною, яка є соціальною істотою, що означає єдність мислення людини з її спільнотою, поза якої вона існувати не може. А тому Ж. Піаже, досліджуючи мислення, розглядає його як соціальний феномен і, розкриваючи механізми його розвитку у дитини, він бачить їх у соціальних зв'язках з іншими. Оскільки цей аспект його теорії недостатньо підкреслюється у літературі, то

стає актуальним дослідження соціально-психологічної сторони розвитку мислення у теорії Ж. Піаже.

Історія питання. В історії психологічної науки ім'я Ж. Піаже займає провідне місце. Авторів, що продовжили аналіз проблем, поставлених Ж. Піаже, порахувати важко, бо майже вся сучасна вікова психологія так чи інакше спирається на ідеї цього великого психолога. У напрямку досліджень історії психології йому теж відведено достойне місце. Слід тільки нагадати роботу Джона Х. Флейвелла, присвячену генетичній психології Ж. Піаже [5], в якій її автор, оцінюючи науковий спадок Ж. Піаже, порівнював його з відкриттями А. Ейнштейна у фізиці, що дало поштовх для подальших досліджень на століття вперед. Надзвичайно високо оцінював роботи Ж. Піаже Л. С. Виготський, який по своєму тлумачив його ідею егоцентричної мови. У вітчизняній психології найбільшого розголосу набули дискусії між П. Я. Гальперінін та Ж. Піаже на початку 1960-х рр. з приводу формувань логічного мислення, результатом якої було побудовано такі теорії навчання як теорія планомірного формування розумових дій і понять (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізін, Н. Г. Салміна). Під керівництвом П. Я. Гальперіна був проведений цикл досліджень (Л. Георгієв, К. Ф. Обухова, Р. В. Бурменская), результатом яких було знайдено спосіб формування логічного знання, який було названо П. Я. Гальперінін «оперативними схемами мислення».

В Україні ідеї Піаже знайшли розвиток у працях Г. С. Костюка та його школи (П. Р. Чамати, І. О. Синиці, В. О. Моляко, О. І. Кульчицької, М. Л. Смульсон, Ю. І. Машбиць та ін.) Генетична психологія Ж. Піаже стала основою розвитку сучасної генетичної психології, яка в Україні представлена школою академіка С. Д. Максименка. Слід також віддати належне у вивченні спадщини Ж. Піаже, яке здійснювалось у лабораторії історії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка під керівництвом В. А. Роменця. В дослідженнях В. А. Роменця показано, що «феномен Піаже» полягає у його спробі розкрити соціальну психологію мислення через дослідження механізмів подолання дитиною центризму і вихід у світ інших людей.[4]

Мета статті: проаналізувати соціально-психологічний аспект теорії мислення Ж. Піаже.

Задачі:

1. Проаналізувати становлення соціальності дитини через розвиток її мислення від «реалізму» до «реципрокності».
2. Здійснити аналіз феноменів трансформації та конструювання як соціальних механізмів розвитку мислення дитини.
3. Проаналізувати особливості соціалізації мислення дитини за поглядами Ж. Піаже.

Виклад основного матеріалу. Генетична психологія Ж. Піаже досліджує, як відбувається перехід від одних форм інтелектуальної діяльності до інших, від простої структури розумової діяльності до більш складної, і які причини цих структурних перетворень. Вона вивчає схожість і відмінності між психічним життям дитини і дорослої людини. Генетична

психологія досліджує, як формуються у дитини фундаментальні поняття: об'єкт, простір, час, причинність. Вона вивчає уявлення дитини про явища природи: чому сонце, місяць не падають, чому хмари рухаються, чому дує вітер, а річки течуть тощо. Ж. Піаже цікавиться особливостями дитячої логіки, і механізмами пізнавальної діяльності дитини, які приховані за зовнішньою картиною її поведінки. Він досліджує зв'язок між мисленням дитини і реальністю, яка нею пізнається.

Розвиток мислення дитини від «реалізму» до «реципрокності» як становлення її соціальності.

Вихідний принцип дослідження Ж. Піаже полягає в тому, щоб розглядати дитину як істоту, яка асимілює речі, відбирає і засвоює їх згідно зі своєю мисленневою структурою. Велике наукове значення у дослідженні Ж. Піаже змісту дитячого мислення має відкриття ним важливішого психологічного явища – мисленневої позиції, що визначає відношення дитини до дійсності. Цю позицію Ж. Піаже назвав егоцентризмом. Своєрідність дитячої логіки, дитячої мови, дитячих уявлень про світ – це наслідок егоцентричної мисленневої позиції. Егоцентризм дитини виявляється, перш за все, реалістичною позицією дитини по відношенню до оточуючого світу, яка відрізняється від об'єктивної позиції. Реалізм дитини виявляється в тому, що дитина сприймає предмети такими, якими дає їй безпосереднє сприйняття. Наприклад, що місяць йде за дитиною, що тінь біжить поряд, а потім зупиняється. Піаже назвав це явище “реалізмом”. Саме цей реалізм заважає дитині розглядати речі у їх внутрішньому взаємозв'язку, тобто незалежно від суб'єкта. Це тому, що дитина до певного віку не відділяє своє “Я” від оточуючого світу, не вміє розрізняти суб'єктивний і зовнішній світ. Дитина починає з того, що ототожнює свої уявлення з речами об'єктивного світу і лише поступово приходять до розрізнення їх один від одного. Дитячі уявлення розвиваються від реалізму до об'єктивності, проходячи ряд етапів: партиципації (співпричетність), анімізму (всезагального одушевління), артифілікалізму (розуміння природних явищ за аналогією з діяльністю людини), на яких егоцентричні відношення між “Я” і світом поступово послаблюються. Поступово, крок за кроком в процесі розвитку дитина починає займати позицію, з якої вона відрізняє те, що йде від суб'єкта, і бачить відображення зовнішньої реальності в суб'єктивних уявленнях. Еволюція дитячих уявлень про світ, відбувається від реалізму до об'єктивності.

Паралельно з цією еволюцією йде розвиток дитячих ідей від реалізму (абсолютності) до реципрокності (взаємності). Реципрокність з'являється тоді, коли дитина відкриває точки зору інших людей, коли встановлює відповідність своєї точки зору з іншими. З цього моменту вона починає бачити реальність уже не тільки як безпосередньо їй дану, а як таку, що встановлена завдяки координації всіх точок зору разом взятих. В цей період відбувається найважливіший крок в розвитку дитячого мислення, завдяки кооперації вдається зберегти за поняттями постійний смисл та чіткість їх визначення. За Ж. Піаже, поняття та уявлення про об'єктивну реальність – це

те, що найбільш загальне, що є в різних точках зору, в чому погоджуються різні розуми між собою. Мисль дитини розвивається ще й у третьому напрямку – від “реалізму” до релятивізму. Спочатку діти вірять в існування абсолютних субстанцій і абсолютних якостей. Пізніше вони відкривають, що явища пов’язані між собою і що наші оцінки є відносними. Світ незалежних субстанцій поступається місцем світові відношень. Отже, за своїм змістом дитяче мислення спочатку є “реалістичним”, тобто таким, яке не відділяє суб’єкт від об’єкта. Далі воно розвивається у напрямку об’єктивності, реципрокності і релятивності. Це здійснюється в результаті подолання дитиною власного егоцентризму.

Отже, розвиток знань про себе виникає у дитини, за Піаже, із соціальної взаємодії. В соціальній взаємодії (спільноті) можна виділити два крайніх типи взаємовідносин індивідів: 1) відносини примушування; 2) відносини кооперації. Відносини примушування нав’язують дитині систему правил обов’язкового характеру. Цей тип відносин особливо характерен для сфери стосунків дитини і дорослих. Відносини примушування не сприяють зміні мисленнєвої позиції. Напроти, через примушування виникає “реалізм” моральний і інтелектуальний, чисто зовнішні уявлення про правила. Коли дитина констатує нове поняття, користуючись мовою дорослих, то це поняття залишається цілком дитячим, бо дитина змінює його у відповідності зі своєю мисленнєвою структурою.

Для того, щоб усвідомити своє “Я” необхідно звільнитись від примусу, а для цього необхідна взаємодія думок, у якій індивіди вважають себе рівними і можуть здійснювати “розвиваючий” взаємний контроль. Такі відносини з’являються з моменту встановлення кооперації серед дітей, всередині відносин якої відбувається усвідомлення існування інших точок зору, в наслідок чого формуються логічні форми мислення. В умовах вільних взаємовідносин і дискусій дологічні уявлення швидко замінюються раціональними уявленнями, і навпаки – у відносинах, оснований на авторитеті, процес змін у дитячому мисленні протікає повільніше.

Феномен особливостей дитячого мислення встановлено Ж. Піаже експериментально за допомогою запропонованої ним методики клінічного, або зондуючого інтерв’ю. Для ілюстрації своєї теорії Ж. Піаже придумав відомий експеримент перевірки розуміння дітьми феноменів збереження. Термін “збереження” було введено Ж. Піаже для позначення усвідомлення дитиною того, що фізичні властивості речовини (об’єм, маса, кількість) залишаються постійними, не дивлячись на зміну його форми або зовнішнього вигляду. Феномен «збереження» свідчить про те, що дитина починає мислити логічно.

Трансформація та конструкція як соціальні механізми розвитку мислення дитини.

В теорії Ж. Піаже, вихідним пунктом розвитку мислення служить **предметна дія суб’єкта**. Виконання дії суб’єктом неможливо без орієнтування в об’єктивно заданих умовах її здійснення, бо будь-яка форма життєдіяльності

людини відбувається у соціальних умовах спілкування з іншими людьми, завдяки чому дитина отримує засоби свого існування. Саме тому дія суб'єкта як орієнтування в зовнішніх умовах є насправді взаємодією з іншими.

Ж. Піаже, досліджуючи зв'язок між мисленням дитини і реальністю, яка нею пізнається, висуває ідею трансформації як одного із головних механізмів пізнавальної діяльності дитини, які приховані за зовнішньою картиною її поведінки. Об'єкт, який пізнається дитиною, існує незалежно від неї, але, щоб його пізнати, вона повинна здійснити діяльність з цим об'єктом, тобто трансформувати, перетворити його. Проблему пізнання Ж. Піаже формулює як проблему здатності суб'єкта пізнавати оточуючий світ все більш адекватно, тобто об'єктивно. Об'єктивність не дана дитині з самого початку, а для її розуміння потрібна серія послідовних дій, які є насправді взаємодією зі світом. **Як наголошує Ж. Піаже**, джерело розумового розвитку не в суб'єкті і не в об'єкті, а у взаємодії між об'єктом і суб'єктом. З самого початку дитина набуває досвіду на основі дій: слідує очима, повертає голову, досліджує ротом, руками, соває ногами тощо. Перетворення, трансформація будь-якого об'єкта не може відбуватися інакше, ніж за певним зразком, який дитина може отримати тільки від іншої людини через систему завдань як способів орієнтації в ситуації.

Досвід, що набутий дитиною у взаємодії з дорослим через трансформації предметів, оформлюється в схеми дій. Поняття «схема дій» – одне із найбільш важливих в теорії Ж. Піаже. В широкому розумінні – схема дій – це структура на певному рівні розумового розвитку. Зосередивши свою увагу на дії як на процесі перетворення, Ж. Піаже характеризує розвиток дії саме з точки зору зміни цього процесу. В результаті численних повторень однієї й тієї ж дії в різних умовах у дитини утворюється схема цієї дії, встановлюються зв'язки між різними схемами, сенсомоторні координації, потім відбувається інтеріоризація усталених схем, яка виявляється у операціях маніпулювання маленької дитини з об'єктами. Схема дій, за Піаже, – це те найбільш загальне, що зберігається в дії при багаторазовому її повторенні в різних обставинах. Схема дій як загальне не може існувати інакше, ніж як у ситуації відносин зі світом, з іншими людьми. Ще Л. С. Виготський писав, що дитину, яка тільки-но народилась, вже оточує дорослий. Розвиток починається із ситуації нерозривної єдності дитини і дорослого, яку Л. С. Виготський назвав «прами». Дитина з'являється у багатоманітному, складно структурованому соціальному світі. Без цього світу, який для дитини стає світом її спілкування з іншими людьми, вона не може існувати. Згодом цей світ розширюється, в нього включаються окрім батьків інші дорослі і діти. Поступово оточуючий світ відкривається дитині відповідно з розвитком її пізнавальної сфери. Цей процес відбувається завдяки складним психоло-гічним механізмам суб'єкт-об'єкт-суб'єктної взаємодії. Розвиток дитини відбувається у напрямку від соціального до індивідуального, а не навпаки.

Іншим соціальним механізмом розвитку мислення дитини є конструювання структур дії, яким завжди підпорядковується об'єктивне знання.

Структури це:

– результат конструкції: вони не дані ні в об'єктах (оскільки залежать від дій), ні в суб'єкті (оскільки суб'єкт повинен навчитись координувати свої дії). Здатність конструювання з'являється в процесі життєдіяльності на основі біологічно успадкованої активності пристосування, що реалізується завдяки таким функціям як організація і адаптація. Як доводить Ж.Піаже, кожен акт поведінки організований, або інакше – являє собою певну структуру. Її динамічний аспект складає адаптація, яка в свою чергу складається із рівноваги процесів асиміляції і акомодатії. Асиміляція – це включення нового об'єкта в уже існуючі схеми дій. Акомодатія – це пристосування схем, якими не охоплюється новий об'єкт. Протягом всього онтогенетичного розвитку основні функції (адаптація, асиміляція, акомодатія) як динамічні процеси незмінні, успадковуються, не залежать від досвіду. Структури, навпаки, складаються в процесі життя, залежать від змісту досвіду і якісно відрізняються на різних стадіях розвитку.

Ідея конструювання – це теж одна із центральних ідей Ж. Піаже, завдяки якій він визнається одним із засновників конструктивізму як у епістемології, так і у психології. Розглядаючи розвиток мислення дитини, Ж. Піаже стверджує, що когнітивний розвиток є постійною реорганізацією і перебудовою психічних процесів, які зумовлюються як біологічним дозріванням, так і досвідом, який дитина отримує від інших людей. Тобто, на кожному етапі розвитку дитина конструює певне розуміння світу. В процесі активної взаємодії зі світом дитина може стикнутись із розбіжностями між своїм досвідом і реальним середовищем. Ця суперечність може стати джерелом подальшого розвитку, якщо буде знайдено рівновагу між асиміляцією і акомодатією. Зрозумілим є те, що цю рівновагу дитина може знайти тільки за допомоги дорослої людини. У книзі «Конструювання реальності дитиною» (1936) Ж. Піаже висвітлює особливості переходу від конструювання уявлень світу у дії (сенсомоторний інтелект) до конструювання його у мисленні. На кожній з цих стадій знання світу не відкриваються, а створюються у взаємодії дитини з іншими людьми. Ця взаємодія забезпечує безперервність розвитку мислення дитини і його якісну своєрідність на кожній віковій стадії.

Розвиток мислення як процес соціалізації дитини.

Особливості соціальної психології мислення Жана Піаже найбільше виявляються у його теорії соціалізації індивідуального інтелекту. Специфічно людське мислення за своєю сутністю є соціальним явищем, тобто його становлення відбувається в процесі соціалізації, розвитку особистості. Соціалізація – це стадійний процес, який починається з народження людини і продовжується все життя. Стадійність означає, що одні періоди розвитку послідовно змінюються іншими, до того ж ця послідовність носить незворотний і водночас непередбачуваний характер.

За Піаже, соціалізація – це процес адаптації до соціального середовища, який полягає в тім, що дитина, досягнувши певного рівня розвитку, стає

здатною до співробітництва з іншими людьми, завдяки поділяння і координації своєї точки зору і точок зору інших людей. Такий перелом в розвитку настає у віці 7–8 років. Стадійність процесу соціалізації означає те, що кожний етап розвитку людини характеризується появою специфічних новоутворень, які знаменують перехід до іншої системи цінностей. Стадії – це сходинки або рівні розвитку, які послідовно змінюють одна одну.

В понятті «розвиток» на відміну від поняття «зміни», в якому фіксуються тільки кількісні характеристики предмета (наприклад, зростання), які не змінюють його функцію, акцент зроблено на його якісних характеристиках, на появі новоутворень: нової структури, нових механізмів, нових процесів. Кожен з цих нових станів, періодів триває певний час, протягом якого відбуваються якісні і кількісні зміни, і, разом з тим, в кожному періоді зберігаються відносно стійкі, характерні саме для нього якості, що відрізняють його від інших. Розвиток, за Піаже, це перехід від нижчої стадії до вищої. Попередня стадія завжди підготовляє наступну. Так, конкретні операції слугують основою формальних операцій і складають їх частину. В розвитку відбувається не просто заміна нижчої стадії на вищу, а інтеграція раніше сформованих структур. Попередня стадія перебудовується на більш високому рівні.

У розвитку інтелекту Ж. Піаже встановлює певну послідовність основних структур, або форм мислення: 1) ритм інстинктивних дій свідчить про відсутність акомодатії суб'єкта до можливих модифікацій зовнішньої ситуації; 2) регуляція є подоланням сліпоти ритму, акомодатія до нових даних тягне за собою «переміщення рівноваги»; 3) регуляція переходить у операцію. Остання являє собою не що інше, як систему скоординованих трансформацій, які стали зворотними поза залежного від їхніх конкретних комбінацій. У цілому Ж. Піаже мислить ритм, регуляцію та угруповання як три стадії еволюційного механізму в становленні мислення.

Процес розвитку інтелекту складається з трьох великих періодів, протягом яких відбувається зародження і становлення трьох основних структур. Спочатку формуються сенсомоторні структури (0–2 роки). Потім виникають і досягають відповідного рівня структури конкретних операцій (2–10 років) – це системи дій, які виконуються в голові, але з опорою на зовнішні, наглядні дані. Після цього відкривається можливість для формування формальних операцій. Це період становлення формальної логіки (11–14 років). Порядок послідовності стадій є незмінним.

Можна передбачити, що цей порядок зумовлено фактором визрівання. Однак, як підкреслював Піаже, порядок стадій не містить в собі ніякої успадкованої програми. Визрівання пов'язано лише з можливостями розвитку. Ці можливості потрібно ще реалізувати.

Феномен Ж. Піаже в питанні соціалізації індивідуального інтелекту полягає в тому, що стадії соціалізації характеризуються рівнем розвитку егоцентризму: дитина переходить від центризму до децентрації. Кожен крок дитини вперед у сфері мислення є подолання центризму і вихід до об'єктивного

розкриття світу, що забезпечується цілою системою впливів. Складна взаємодія біологічних, психологічних і соціальних детермінант розвитку, їхня відносна автономність і взаємовплив задають траєкторію розвитку мислення.

Розвиток – це зміна мислиневих позицій: егоцентризм поступається місцем децентрації, більш досконалій позиції. Піаже підкреслював, що зниження егоцентризму пояснюється не прибавкою знань, а трансформацією мислиневої позиції. Розвиток пізнання дитини характеризується переходом від егоцентризму до децентрації. Піаже називає це законом розвитку.

Піаже вважає, що найбільш цікавим у соціалізації інтелекта є виникнення реципрокації між індивідами, що вміють відрізнити точки зору одне одного. Тут децентрація піддається найбільшим потрясінням: постійний обмін думками з іншими людьми дає нам змогу децентрувати себе і забезпечує можливість внутрішньо координувати відношення, що випливають із різних точок зору.

Отже, соціальність дає можливість подолати егоцентризм як своєрідність бачення з позиції «Я», бачення монологічне, яке долається в центризмі. Фактично координація точок зору є координацію багатьох індивідів, що за своєю природою є угрупованням, або кооперацією. Угруповання, за Піаже, і полягає в тому, що сприймання та спонтанні інтуїтивні уявлення індивіда звільняються від егоцентричної точки зору, і створюється система таких відношень, за якими виявляється можливість переходу від одного відношення до другого, незалежно від тієї чи іншої визначеної точки зору. Ж. Піаже висуває питання впливу кооперації з іншими індивідами на операційний розвиток завдяки механізмам інтеріоризації та екстеріоризації.

Отже, внутрішня операціональна діяльність та зовнішня кооперація є двома доповнюючими аспектами одного і того ж процесу соціалізації мислення дитини. Таким чином Ж. Піаже стає на позиції залежності мислення не просто від дії, а взаємодії. В цьому якраз виявляється соціальний аспект в тлумаченні ним мислення.

За Піаже у процесі розвитку інтелекту від народження до підліткового віку подолання егоцентричних установок здійснюється на трьох різних рівнях. На рівні сенсомоторного інтелекту (1,5 – 2 роки) дитина переходить до розуміння того, що сама вона є об'єктом серед інших, незалежних від нього у просторі і часі. Другий раз егоцентризм виявляється на доопераційній стадії розвитку інтелекту і виявляється у недостатньому розумінні відмінностей між власною точкою зору та точкою зору інших. В результаті децентрації у 7 – 8 років дитина усвідомлює об'єктивні відношення між речами і будує міжособистісні відношення у формі кооперації. Егоцентризм проявляється у третій раз у 11-14 років, коли підліток приписує безмежні можливості своєму власному мисленню, здатному, на його думку, перетворити оточуюче життя. Подолання егоцентризму, або децентрація в цей період полягає в тому, що підліток із абстрактного реформатора суспільства перетворюється у діяча. Особливості цієї стадії мислення полягають у тому, що його форма та зміст не зводиться ні до суб'єктивно-психологічних

механізмів (асоціацій, узагальнень), ні до нейрофізіологічних процесів, а підпорядковуються логічним законам, які є тими виділеними суспільною практикою і закріпленими у формах знання загальними законами об'єктивного світу. Ці знання людина засвоює не на основі емпіричного, безпосереднього досвіду, а навчаючись мисленню в процесі діяльності та спілкування.

Це стадія формального мислення юнацького віку, яка пов'язана з початком дорослості і переходом до серйозної професійної підготовки. На рівні формального мислення відбуваються такі його трансформації, які завжди дають змогу перейти з однієї точки зору на іншу і навпаки. З цього моменту стає доступною вся навколишня реальність, яка з появою формальних операцій стає навіть чимось більшим, ніж реальність, тому що відкривається цілий світ того, що може бути збудовано, і тому що мислення стає вільним у відношенні до реального світу. Ж. Піаже стверджує, що ілюстрацією такої здатності є математична творчість. Можна сказати, що в цілому для юнацького віку найбільш типовим є пафос творчості взагалі.

Стадії інтелектуального розвитку, за Піаже, можна розглядати як стадії психічного розвитку в цілому. Піаже вивчав різні психічні функції (пам'ять, сприйняття, афекти) на кожному рівні розвитку, але всі психічні функції він розглядав у їх відношенні до інтелекту. На відміну від інших класифікацій психічного розвитку в центрі системи Піаже стоїть інтелект. Розвиток інших психічних функцій на всіх етапах підпорядковано інтелекту.

Генетична психологія Жана Піаже, його теорія стадій психологічного розвитку, яку він створив на основі аналізу розвитку інтелекту особистості, стали поштовхом для розробки спеціалістами в різних галузях наук про людину класифікацій її стадій розвитку. Всі люди, незалежно від індивідуальних особливостей, обов'язково проходять через кожен етап розвитку, не пропускаючи жодної і не запобігаючи вперед.

Висновки.

1. Соціальна сторона розвитку мислення дитини розкривається в теорії Ж.Піаже через дослідження ним механізмів подолання дитиною егоцентризму і вихід у світ інших людей. Симптомами егоцентризму дітей дошкільного віку є такі особливості їх логіки як: рядоположені висловлювання, нечуттєвість до протиріч, трансдукція тощо. Специфікою дитячих уявлень про світ є: інтелектуальний реалізм (коли дитина сприймає за дійсне те, що вона бачить); анімізм, або одушевлення неживих предметів; артифікалізм, або уявлення про те, що явища природи зроблено руками людини. Становлення соціальності дитини відбувається як розвиток мислення від інтелектуального реалізму до «реципрокності» (взаємності, координації дій).

2. Під впливом реципрокності, тобто в результаті встановлення дитиною відповідності своєї точки зору з іншими завдяки координації всіх точок зору разом взятих, відбувається зміна мисленнєвої позиції: егоцентризм поступається місцем децентрації, більш досконалій позиції. Перехід від егоцентризму до децентрації характеризує розвиток пізнання дитини, джерело якого у соціальній взаємодії. Піаже називає це законом розвитку.

3. Соціально-психологічними механізмами розвитку мислення за Ж.Піаже є трансформація та конструювання. Оскільки перетворення предмета в дії дитини як певна умова її пізнання не може відбуватися інакше, ніж за певним зразком, який дитина може отримати тільки від іншої людини, то трансформація є інтеріндивідним феноменом, тобто таким, що створюється у взаємодії з іншими, в чому і виявляється його соціальність. Набутий дитиною у взаємодії з дорослим досвід трансформації предметів, оформлюється в схеми дій як те найбільш загальне, що існує тільки у відносинах з іншими людьми та світом в цілому. Іншим соціальним механізмом розвитку мислення дитини є конструювання структур діяльності, які складаються в процесі життя, залежать від змісту досвіду і якісно відрізняються на різних стадіях соціалізації.

4. Особливості соціальної психології мислення Жана Піаже найбільше виявляються у його теорії соціалізації індивідуального інтелекту, в якій стадії соціалізації характеризуються рівнем розвитку егоцентризму. Феномен Ж.Піаже в питанні соціалізації індивідуального інтелекту полягає в тому, що дитина переходить від централізму до децентралізації. Цей перехід здійснюється в результаті виникнення реципрокації між індивідами, що вміють відрізнити точки зору одне одного. Постійний обмін думками з іншими людьми дає їм змогу децентрувати себе і забезпечує можливість внутрішньо координувати відношення, що впливають із різних точок зору. Фактично координація точок зору є координацією багатьох індивідів, що за своєю природою є угрупованням, або кооперацією.

Отже, внутрішня операціональна діяльність та зовнішня кооперація є двома доповнюючими аспектами процесу соціалізації мислення дитини. Таким чином Ж. Піаже стає на позиції залежності мислення не просто від дії, а взаємодії. В цьому якраз виявляється в його тлумаченні соціальний аспект розвитку мислення.

Перспективою дослідження є подальший поглиблений аналіз соціально-психологічного аспекту розвитку мислення в концепції Жана Піаже.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Москаленко В. В. Концепція стадійності Ж. Піаже / В. В. Москаленко // Соціальна психологія. Підручник. Видання 2-ге, виправлене та доповнене. – К.: Центр учбової літератури. 2008. С. 214-221.
2. Піаже Ж. Речь и мышление ребёнка. / Жан Піаже – М.: Римис. 2008 – 448 с.
3. Піаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур. Пер. с французского Э. Пчелкиной. / Жан Піаже, Барбель Инельдер – М.: Изд. ЭКСМО-Пресс, 2002. – 416 с.
4. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття. Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти, що навчаються спеціальністю «Психологія» / Роменець В. А., Маноха І. П. - Київ, «Либідь» 1998. с. 274 –287.
5. Флейвелл Джон Х. Генетическая психология Жана Пиаже: Пер с англ. / Д.Х.Флейвелл. – М.: Просвещение., 1981. – 622 с.

REFERENCES transliterated

1. Moskalenko V.V. Kontseptsiia stadiinosti Zh. Piazhe / V. V. Moskalenko // Sotsialna psykholohiia. Pidruchnyk. Vydannia 2-he, vypravlene ta dopovnene. – K.: Tsentr uchbovoi literatury. 2008. S. 214-221.

2. Piazhe Zh, Rech i myshlenie rebenka. / Zhan Piazhe. – М.: Rimis.2008 – 448 s
3. Piazhe Zh., Inelder B. Genezis elementarnykh logicheskikh struktur. Per. s frantsuzskogo E. Pchelkinoi. / Zhan Piazhe, Barbel Inelder – М.: Izd. EKSMO-Press, 2002. – 416 s.
4. Romenets V. A., Manokha I. P.Istoriia psikhologii KhKh stolittia. Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh zakladiv osvity, shcho navchaiutsza spetsialnistiu «Psykhologiiia»/ Romenets V.A., Manokha I.P. – Kyiv, «Lybid» 1998. s. 274-287.
5. Fleivell Dzhon Kh. Geneticheskaia psikhologiiia Zhana Piazhe: Per s angl. / D.Kh.Fleivell. – М.: Prosveshchenie., 1981. - 622 s.

Moskalenko V. V. Jean Piaget's genetic theory of thinking development in socio-psychological context. The article deals with the social psychology of thinking from the position of J. Piaget, which is presented in his cognitive conception. In particular, the social side of a child's thinking development is analyzed by J.Piaget through the mechanisms of egocentrism overcoming and entering into the world of other people. It is shown that under the influence of reciprocation there is a change of thinking position: egocentrism gives way to decentration, a more perfect position. The transition from egocentrism to decentralization characterizes the development of child's cognition, the source of which is in social interaction. The article analyses such distinguished by Piaget social and psychological mechanisms of thinking development as transformation and construction. It is shown that the transformation of the subject as a condition of child's cognition can not take place other than by a certain sample, which the child can receive only from another person, and therefore transformation as a mechanism of thinking development is an inter-individual phenomenon, in what its sociality is manifested. It is noted that another mechanism of a child's thinking development is the activity structures construction, the sociality of this mechanism is determined by the fact that the construction of activity structures develops in the process of life, depends on the experience content and qualitatively differ at different stages of socialization. The article draws attention to the fact that the features of Jean Piaget's social psychology of thinking are most evident in his theory of individual intelligence socialization, in which stages of socialization are characterized by the level of egocentrism development. The phenomenon of J. Piaget in the question of socialization of individual intelligence is that the child goes from centrism to decentration. This transition occurs as a result of reciprocation between individuals who are able to distinguish points of view from each other. The constant exchange of thoughts with other people enables them to decentrate themselves and provides an opportunity to coordinate internally the relationships arising from different perspectives. In fact, the coordination of viewpoints is the coordination of many individuals, which by nature is a group or cooperative. Therefore, internal operations and external cooperation are two complementary aspects of the child's thinking socialization process. Thus, Piaget takes on the position of thinking not only of action, but of interaction. In this, the social aspect of thinking development is presented in his interpretation.

Keywords: self-centeredness, decentration, overcoming of centration, reciprocation, inter-individual interaction, transformation, construction, socialization, cooperation, grouping.

Отримано 13.01.2020

СІМЕЙНА АДАПТАЦІЯ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ (проблема психологічних аспектів)

Орловська О. А. Сімейна адаптація учасників бойових дій (проблема психологічних аспектів). У статті проаналізована проблема психологічних аспектів сімейної адаптації учасників бойових дій після повернення до цивільного життя. Визначено, що адаптація учасника бойових дій – це процес пристосування особистості до нових умов соціального середовища через оволодіння нормами поведінки, пристосування до вимог суспільства, а саме узгодження розбіжностей між вимогами соціуму по відношенню до людини та її реальною поведінкою, і між можливостями людини та реаліями соціального середовища, в якому вона перебуває. Доведено, що в період адаптації учасники бойових дій можуть переживати психологічні труднощі, які обумовлені кардинальними змінами їх діяльності та пристосуванням до нових умов соціального життя. Визначено психологічну допомогу як один із напрямів допомоги учасникам бойових дій та членам їх сімей в період адаптації. Доведено, що в складний період адаптації сім'я для учасника бойових дій є вагомим ресурсом підтримки. Сформульовано рекомендації, що направлені на психологічну адаптацію та покращення стосунків в сім'ях.

Ключові слова: адаптація; учасники бойових дій; сім'я; психологічна допомога; реабілітація.

Орловская О. А. Семейная адаптация участников боевых действий (проблема психологических аспектов). В статье проанализирована проблема психологических аспектов семейной адаптации участников боевых действий после возвращения к гражданской жизни. Определено, что адаптация участника боевых действий – это процесс приспособления личности к новым условиям социальной среды через овладение нормами поведения, приспособление к требованиям общества, а именно согласование разногласий между требованиями социума по отношению к человеку и его реальным поведением, и между возможностями человека и реалиями социальной среды, в которой он находится. Доказано, что в период адаптации участники боевых действий могут переживать психологические трудности, которые обусловлены кардинальными изменениями их деятельности и приспособлением к новым условиям социальной жизни. Определено психологическую помощь как одно из направлений помощи участникам боевых действий и членам их семей в период адаптации. Доказано, что в сложный период адаптации семья для участника боевых действий является весомым ресурсом поддержки. Сформулированы рекомендации, направленные на психологическую адаптацию и улучшение отношений в семьях.

Ключевые слова: адаптация; участники боевых действий; семья; психологическая помощь; реабилитация.

Вступ. Тема сімейної адаптації учасників бойових дій є актуальною для країн, в яких має місце військова агресія, відбувається військове вторгнення, загострення локальних та міжрегіональних конфліктів. При наявності на території країни бойових дій характерним є значне збільшення кількості учасників бойових дій та їх сімей. Одним із важливих питань, яке виникає після повернення до цивільного життя є питання особливостей адаптування особистості до нових умов.

Постановка проблеми. Останніми роками ця тема актуалізувалася і для України. У зв'язку із актуальними подіями в нашій країні підвищується

увага до психологічних аспектів адаптації сімей військовослужбовців після повернення із зони бойових дій. Психологічне навантаження через довготривале напруження, яке може виникати в учасників бойових дій, зумовлені специфікою виконуваної діяльності. Набутий досвід учасників бойових дій, з яким вони повертаються до мирного життя, не проходить непоміченим як для самої особи та і для її близького оточення – членів сім'ї.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика адаптації учасників бойових дій та адаптації їх сімей посідаю чільне місце у психологічних та інших дослідженнях. Загальнотеоретичним висвітленням займались Р. Абдурахманов, Л. Вакуленко, Т. Добровольська, М. Зеленова, О. Карояні, Л. Китаєва-Смик, П. Корчемний, В. Маслюк, Є. Миск, В. Попов, Є. Снедков, С. Седін, І. Соловйової, Н. Тарабріної, С. Харченко, А. Єна, Л. Яковлева. Різноманітні аспекти теми вивчено рядом вітчизняних дослідників, серед яких В. Алещенко, О. Караман, В. Лесков, М. Маслова, Н. Олексюк, Н. Пономаренко, О. Савченко, В. Турбан, О. Хміляр. Серед закордонних дослідників окремо слід відзначити наукові доробки С. Вільямс, Дж. Вілсона, Л. Калхуна, В. Холла, Д. Кишбог, Р. Лауфера, Р. Скурфілда та інших.

Окремий аспект: психологічної стан особистості з огляду на перебування в зоні бойових дій розкрито у працях О. Блінова, О. Бойка, О. Бондаренко, А. Бородія, О. Буковської, В. Крайнюка, Є. Литвиновського, О. Макаревича, М. Мушкевич, А. Романишина.

Питання соціально-психологічної адаптації зацікавило авторів Г. Андрєєву, Ю. Бохонкову, А. Вейн, І. ДрогОВОЗА, Н. Завацьку, О. Зотову, С. Зражевського, Т. Кабаченка, Н. Киселіва, В. Кислого, Ю. Клейберга, І. Кона, І. Кряжеву, І. Милославова, А. Налчаджан, Б. Паригіну, А. Петровського, Ж. Піаже, О. Самохвалову, О. Сафіна, О. Ткачишину, О. Урбановіч, М. Ярошевського та інших.

Вивченням питання реадaptaції учасників антитерористичної операції приділили увагу у своїх дослідженнях С. Басараб, О. Буковська, С. Васильєв, В. Гічун, О. Друзь, Л. Жаліло, А. Караян, В. Князевич, М. Кравченко, Л. Кудрик, А. Кучер, М. Локтєв, І. Лубківський, І. Мульована, М. Мушкевич, О. Напрєєнко, І. Сиром'ятніков, О. Сироп'ятов, В. Синишина, Ю. Смелов, Ю. Сурмяк, О. Тополь, Р. Торговицький, О. Філатова, А. Чаплигін та інші учені.

Поява значних складнощів в адаптації учасників бойових дій до умов цивільного життя призводить до формування специфічних відносин у сім'ї, що потребує теоретичного осмислення та практичного вивчення. Необхідним є висвітлення різноманітних аспектів адаптації учасників бойових дій, оскільки психологічні проблеми в цей період стосуються перш за все взаємин із оточенням, в першу чергу, із членами сім'ї.

Мета статті. Метою статті є виявлення особливостей–психологічних аспектів сімейної адаптації учасників бойових дій після повернення до умов цивільного життя та пристосування до нових умов соціального середовища.

Теоретичні основи дослідження. Поняття «адаптація» визначається як формування найбільш адекватних стереотипів поведінки в умовах

змінюваного мікросоціального середовища [1, с. 60]. В контексті обраної теми ми звертаємося до поняття «адаптація учасників бойових дій», яке визначаємо як процес пристосування особистості до нових умов соціального середовища через оволодіння нормами поведінки, пристосування до вимог суспільства: маємо на увазі узгодження розбіжностей між вимогами соціуму по відношенню до людини та її реальною поведінкою, і між можливостями людини та реаліями соціального середовища, в якому вона перебуває. Дослідники С. Денисюк та В. Корнієнко визначають, що основними завданнями адаптації учасників бойових дій є здійснення заходів, для пом'якшення соціально-економічних, психологічних наслідків, зменшення соціальної напруженості, створення різноманітних умов і можливостей для учасників бойових дій та членів їх сімей, а також вдосконалення механізмів та інститутів соціальної адаптації учасників бойових дій [2, с. 112].

В період адаптації після участі у бойових діях, особистість, може переживати психологічні труднощі, які обумовлені пристосуванням до нових умов соціального життя, кардинальними змінами її діяльності тощо. У дослідженні В. Стасюка визначено, що після повернення до умов мирного соціального життя у ветеранів бойових дій актуалізуються універсальні потреби: зокрема, виражене бажання бути зрозумілими, актуалізується необхідність соціального визнання, з'являється прагнення бути прийнятим у систему соціальних зв'язків мирного життя, наявним є переживання пригломшення новими реаліями тощо [3, с. 153-154]. Група дослідників особливостей реабілітації учасників бойових дій відзначають, що у 100% випадках особи з посттравматичним стресовим розладом (що часто зустрічається після повернення із зони бойових дій), наголошують на психологічних проблемах взаємин з оточуючими, в першу чергу, з членами сім'ї [4, с. 7].

Період адаптації є складним етапом не тільки для військовослужбовця, а й для членів його сім'ї, які також мають пристосовуватися до особливостей поведінки учасника бойових дій, нових умов взаємного існування. Адаптація членів сім'ї учасника бойових дій пов'язана із тим, яким чином цей період переживає сам військовослужбовець: чим характеризується його поведінка, самопочуття, його психоемоційний стан, можливі новоутворення, ставлення до оточуючих, можлива акцентуація нових рис тощо. Людина, яка перебувала в зоні бойових дій, зазнає суттєвих морально-психологічних, фізичних навантажень, що руйнують звичне сприйняття, змінюють поведінку, можуть призводити до небезпечних наслідків. Реакціями організму на психотравмуючу ситуацію можуть бути:

- фізичні реакції (безсоння, постійна втома; проблеми зі шлунком та вживанням їжі; головний біль та пітливість при думці про війну; швидке серцебиття і дихання; загострення наявних захворювань);
- емоційні реакції (погані сни, кошмари; часті негативні спогади про війну; злість, ненависть; відчуття безпорадності, страху, нервування; відчуття суму, самотності, непотрібності; відчуття збудження, схвильованості; відчуття шоку, оніміння, неможливості відчувати позитивні емо-

ції; легко погіршуваний настрій; почуття провини, сорому, самосуду; почуття безнадії щодо майбутнього) [5, с. 9-10].

Дослідниками визначено ряд ознак та психоемоційних реакцій учасників бойових дій після повернення для умов цивільного життя, згідно яких можна стверджувати про посттравматичний стресовий розлад. Виокремлено такі: 1) повторні нав'язливі спогади про події, включаючи думки або відчуття; 2) часта повторюваність спогадів, що викликає значне занепокоєння; 3) наявність дій або відчуттів, що створюють враження ніби подія сталась знову; 4) сильний психологічний дистрес під впливом зовнішніх або внутрішніх подразників, які символізують або нагадують про аспекти травмуючої події; 5) фізіологічна реактивність під впливом зовнішніх або внутрішніх подразників, які символізують або нагадують про аспект психотравмуючої події (почервоніння, збліднення, тремтіння, підвищене серцебиття); 6) флешбеки; 7) постійне уникання стимулів, пов'язаних із травмою: загальне заціпеніння, втрата активності; 8) гіперактивність, яка включає в себе дратівливість або вибухи гніву, труднощі під час засинання та порушення тривалості сну, труднощі концентрації уваги, надпильність, посилену реакцію на сильні сигнали [6, с. 12].

Чимало дослідників психологічної галузі, серед яких й С. Кучеренко та Н. Хоменко, акцентуючи увагу на психологічних аспектах цього періоду, наголошують, що в період адаптації актуальною є професійна допомога учасникам бойових дій та членам їх сімей: в межах психологічної допомоги одним із напрямів роботи є індивідуальне та сімейне психологічне консультування [7, с. 70]. В Центрі соціально-психологічної реабілітації учасник бойових дій може отримати фахову допомогу, одним із напрямів якої є заходи для соціально-психологічної адаптації військовослужбовців-учасників бойових дій та членів їх сімей у системі ринкових відносин (індивідуальна психологічна та психотерапевтична допомога, групові та індивідуальні форми реабілітації) та соціально-психологічну підтримку (може бути здійснена в межах кімнати психологічного розвантаження) [8, с. 60].

Для психологічної допомоги сім'ям колишнім учасників бойових дій американські дослідники виділяють такі завдання [9]:

1) подолання у ветерана ідентифікації з образом «пацієнта» в сім'ї, стану депресії, емоційної і соціальної відчуженості, неадекватних реакцій (прояв відстороненості) на хворобу і горе інших членів сім'ї;

2) подолання випадків насильства в сім'ї, зловживання алкоголем і наркотиками, прагнення до тривалої відсутності в сім'ї;

3) подолання небажання учасника бойових дій розповідати про свій військовий досвід, зменшення психологічної дистанції між ветераном і дітьми, поліпшення відносин між подружжям;

4) психологічна допомога жінкам ветеранів, надання взаємопідтримки в сім'ї.

З огляду на складний характер процесу адаптації, учасники бойових дій потребують підтримки – в такому разі сім'я є вагомим ресурсом. Важливість сім'ї у період адаптації не піддається сумніву, оскільки для більшості

учасників бойових дій «.. сім'я служить компенсуючим чинником у професійній діяльності і відіграє роль емоційного притулку» [10, с. 252]. Якими би не були прояви адаптації учасника бойових дій, йому необхідна підтримка та розуміння сім'ї. Дослідники проблематики психологічних проблем учасників бойових дій О. Буряк, М. Гіневський та Г. Катеруша [11], [12] сформулювали рекомендації та роз'яснення для членів сім'ї для допомоги в адаптаційний період:

1. Необхідно уважно вислуховувати розповіді свого партнера про те, що йому довелося пережити – дуже важливо дати йому висловитися в комфортній обстановці моральної підтримки близької і коханої людини.

2. Потрібно намагатися допомогти своїй близькій людині психологічно повернутися в нормальне звичне життя.

3. Проявляти увагу і терпіння до проблем близької людини, які неминуче виникають після бойового стресу, до його психологічного дискомфорту, до підвищеної дратівливості, можливого тривалого депресивного стану тощо – родині слід усвідомити, що це тимчасове явище, з яким треба допомогти впоратися.

4. Необхідно враховувати, що за час розлуки усі члени сім'ї дещо змінилися, необхідно якийсь час, щоб знову звикнути один до одного.

5. Особливу увагу приділіть дітям. Важливо, щоб при відновленні відносин з чоловіком, вони не опинилися без належної уваги і турботи.

6. Створювати сприятливу інтимну обстановку, давати зрозуміти партнеру, що в ньому мають потребу і підтримують його в подальшому житті.

7. Не заохочувати вживання алкоголю – при можливості, ввести мораторій на алкоголь у сім'ї. Активно розпитувати, доброзичливо та уважно вислуховувати про найбільш неприємні та важкі переживання – при цьому зменшується афективна напруга, структуруються переживання [12, с. 140].

Прояви емпатії та створення атмосфери довіри в сім'ї є надзвичайно важливими у період адаптації. Дослідниця Н. Олексюк, роздумуючи над змінами стосунків у сім'ї учасників бойових дій, переконана у наступному: «Виникнення порушень у сімейних взаєминах, як правило, пояснюється наявністю значної дистанції між членами родини, пов'язаної з прагненням уникнути контакту, неприйняттям особистості партнера або надмірною емоційною зосередженістю на ньому, що виявляється в опіці, захисті, надмірній вимогливості та спробі будь-що підігнати його під уявлюваний образ чоловіка, дружини або дитини» [10, с. 254]. З огляду на складний характер процесу адаптації, члени сім'ї можуть: «продемонструвати свою готовність вислухати; дізнатися якомога більше про симптоми посттравматичний стресовий розлад; сходити разом до психолога, взяти участь у допомозі; надати певний простір, але заохочувати до спільних занять, цікавої діяльності, до отримання радісних відчуттів [13, с. 29]; «механізми уникнення можуть примушувати людину сумніватися щодо потреби бути поряд з іншими людьми, однак членам сім'ї необхідно намагатися підтримувати соціальну активність, оскільки підтримка є дуже важливою» [13, с. 29].

Результати дослідження. Тому рекомендації, які направлені на психологічну адаптацію та покращення стосунків в сім'ях можна сформулювати наступним чином:

1. Прийняти та усвідомити зміни, які відбулися або відбудуться у людини, яка повернулася із зони бойових дій.
2. Члени сім'ї мають зрозуміти зміну системи цінностей людини, після її перебування в зоні бойових дій.
3. Члени сім'ї мають усвідомити нові «правила життя», які сформувались у військовослужбовця.
4. Критерієм для психологічної роботи в сім'ї з учасником бойових дій є його власна готовність до неї.
5. Членам сім'ї рекомендується не намагатися прискорити події, а дати час, який для нього буде достатнім для адаптації.
6. Створити умови та сприяти тому, щоб учасник бойових дій знайшов свій власний спосіб адаптації до мирного життя, і у випадку необхідності, залучити відповідних фахівців.
7. Створити атмосферу довіри в сім'ї.
8. Члени сім'ї мають розуміти, що довіра військовослужбовця до них і до побратимів відрізняються за смисловим значенням.
9. Членам сім'ї необхідно з повагою відноситись до особистих меж колишнього військовослужбовця та окреслювати свої.
10. Члени сім'ї мають проявляти терпіння, повагу та зберігати спокій.

Зазначені рекомендації висвітлюють адаптацію як двосторонній процес, що відбувається як у учасника бойових дій, так і у членів його сім'ї, що в нього залучені, оскільки усі члени сім'ї пристосовуються до нових умов існування і зміненого характеру взаємовідносин. Ми впевнені, що виконання даних рекомендацій можуть позитивно вплинути на взаємовідносини усіх учасників процесу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, процес сімейної адаптації учасників бойових дій до умов мирного життя є складним процесом пристосування до нових умов існування як для самого військовослужбовця, так і для членів його сім'ї. Увага до психологічних аспектів цього процесу має особливе значення, оскільки вони можуть вплинути на характер взаємовідносин із близьким оточенням; увага до цих аспектів сімейної адаптації зумовлена тим, що сім'я є потужним ресурсом підтримки в складний адаптивний період. Розроблені рекомендації для членів сім'ї можуть позитивно вплинути на перебіг даного процесу. Проте деякі аспекти залишаються все ще недостатньо розкритими: зокрема, питання соціальної адаптації сім'ї та учасника бойових дій, інші аспекти адаптації учасників бойових дій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. *Безпалько О.* Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 134 с.

2. Денисюк С. Г., Корнієнко В. О. Адаптація як передумова самореалізації військовослужбовців до умов цивільного життя. *Актуальні проблеми проектування, виготовлення і експлуатації озброєння та військової техніки* : матеріали Всеукраїнської науково-технічної конференції, Вінниця, 17–19 травня 2017 р. Вінниця : ВНТУ, 2017. С. 111-113.
3. Стасюк В. В. Психологічні особливості реадптації Учасників бойових дій. *Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства*: матеріали III Всеукраїнського науково-практичного круглого столу (6 березня 2018 року). Ірпінь: Університет державної фіскальної служби України, 2018. С. 153-154.
4. Єна А. І., Маслюк В. В., Сергієнко А.В. Актуальність і організаційні засади медико-психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції. *Науковий журнал МОЗ України*. 2014. № 1. С. 5-16.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/njmоз_2014_1_4 (дата звернення 22.10.2019)
5. Акименко Ю. Ф., Сила Т. І. Як допомогти родині учасника бойових дій: методичний посібник для соціальних працівників і психологів. Чернігів: Десна Поліграф, 2017. 144 с.
6. Психологічна допомога учасникам АТО та їх сім'ям : колективна монографія / Мушкевич М. І., Федоренко Р. П., Мельник А. П. та ін. ; за заг. ред. Мушкевич М. І. Луцьк : Вежа-Друк, 2016. 260 с.
7. Кучеренко С. М., Хоменко Н. М. Організаційні особливості соціально-психологічної адаптації військовослужбовців, які брали участь у бойових діях, до умов мирного життя. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. Збірник наукових праць. Вип.21. Харків: НУЦ-ЗУ, 2017. С. 66–74.
8. Чапляк А. П., Романів О. П., Надь Б. А. Основні напрямки реабілітації учасників бойових дій. *Україна. Здоров'я нації*. 2018. №3/1 (51). С. 59-61.
9. Williams C. M., T. Williams. Family Therapy of Vietnam Veterans. The Trauma of War. Bd. by S. Sonnenberg. Washington, 1985. pp. 193–209.
10. Олексюк Н. Позитивна спрямованість сімейних взаємин як вагомий чинник життєдіяльності сімей військовослужбовців Збройних Сил України. *Проблеми сучасної психології*. 2009. Вип. 4. С. 249-258.
11. Пам'ятка для сімей військовослужбовців, які повернулися з зони АТО / За ред. Майстренко Т. М., пер. з англ. Масик О. Л. URL: <http://psyservice.org/wp-content/uploads/2015/03/Повернення-із-зони-бойових-дій.pdf> (дата звернення: 20.10.2019).
12. Буряк О. О., Гіневський М. І., Катеруша Г. Л. Військовий синдром «АТО»: актуальність та шляхи вирішення на державному рівні. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил*. 2015. Вип. 2. С. 176-181.
13. Буряк О. О. Гіневський М. І., Катеруша Г. Л. Шляхи та методи реабілітації осіб з «військовим синдромом» та посттравматичним стресовим розладом. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил*. 2015. Вип. 3. С. 137-141.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Bezpalko O. Social pedagogy in diagrams and tables: a textbook*. Kyiv : Tsentr navchalnoi literatury, 2003. 134 s. (in Ukrainian)
2. *Denysiuk S. H., Korniienko V. O. Adaptation as a prerequisite for self-realization of military personnel to the conditions of civilian life. Aktualni problemy proektuvannia, vyhotovlennia i ekspluatatsii ozbroiennia ta viiskovoi tekhniky* : materialy Vseukrainskoi naukovo-tekhnichnoi konferentsii, Vinnytsia, 17–19 travnia 2017 r. Vinnytsia : VNTU, 2017. S. 111-113. (in Ukrainian)
3. *Stasiuk V.V. Adaptation as a prerequisite for self-realization of military personnel to the conditions of civilian life. Aktualni problemy psykholohichnoi ta sotsialnoi adaptatsii v umovakh kryzovoho suspilstva*: materialy III Vseukrainskoho naukovo-praktychnoho kruhloho stolu (6 bereznia 2018 roku). Irpin: Universytet derzhavnoi fiskalnoi sluzhby Ukrainy, 2018. S. 153-154. (in Ukrainian)

4. Iena A. I., Masliuk V. V., Serhiienko A. V. Topicality and organizational principles of medical and psychological rehabilitation of participants of anti-terrorist operation. *Naukovyi zhurnal MOZ Ukrainy*. 2014. № 1. S. 5-16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/njmoz_2014_1_4 (data zvernennia 22.10.2019) (in Ukrainian)
5. Akymenko Yu. F., Sylva T. I. How to help a family member of hostilities: a toolkit for social workers and psychologists. Chernihiv: Desna Polihraf, 2017. 144 s. (in Ukrainian)
6. Psychological assistance to ATO participants and their families: a collective monograph / Mushkevych M. I., Fedorenko R. P., Melnyk A. P. ta in. ; za zah. red. Mushkevych M. I. Lutsk : Vezha-Druk, 2016. 260 s. (in Ukrainian)
7. Kucherenko S. M., Khomenko N. M. Organizational features of social and psychological adaptation of military personnel who participated in hostilities to the conditions of peaceful life. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii*. Zbirnyk naukovykh prats. Vyp. 21. Kharkiv: NUTs-ZU, 2017. S. 66–74. (in Ukrainian)
8. Chapliak A. P., Romaniv O. P., Nad B. A. The main directions of rehabilitation of combatants. *Ukraina. Zdorovia natsii*. 2018. №3/1 (51). S. 59-61. (in Ukrainian)
9. Williams C. M., T. Williams. Family Therapy of Vietnam Veterans. The Trauma of War. Ed. by S. Sonnenberg. Washington, 1985. pp. 193–209. (in English)
10. Oleksiuk N. Positive orientation of family relationships as a significant factor in the life of families of military personnel of the Armed Forces of Ukraine. *Problemy suchasnoi psykholohii*. 2009. Vyp. 4. S. 249-258. (in Ukrainian)
11. A memo for families of servicemen who have returned from the ATO area / Za red. Maistrenko T. M., per. z anhl. Masyk O. L. URL: <http://psyservice.org/wp-content/uploads/2015/03/Povernennia-iz-zony-boiovykh-dii.pdf> (data zvernennia: 20.10.2019). (in Ukrainian)
12. Buriak O. O., Hinevskiy M. I., Katerusha H. L. Military Syndrome "ATO": relevance and solutions at the state level. *Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho universytetu Povitrianykh Syl*. 2015. Vyp. 2. S. 176-181. (in Ukrainian)
13. Buriak O. O., Hinevskiy M. I., Katerusha H. L. Ways and methods of rehabilitation of persons with "war syndrome" and post-traumatic stress disorder. *Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho universytetu Povitrianykh Syl*. 2015. Vyp. 3. S. 137-141. (in Ukrainian)

Orlovskaya O. A. Family adaptation of participants of military actions (the problem of psychological aspects). The article analyzes the problem of psychological aspects of family adaptation of combatants after returning to civilian life. It has been determined that the adaptation of a combatant is a process of adapting a person to new conditions of the social environment through mastering the norms of behavior, adapting to the requirements of society, namely, reconciling the differences between the demands of society in relation to a person and his real behavior, and between human capabilities and the realities of social the environment in which it resides. It is proved that during the period of adaptation the participants of the fighting can experience psychological difficulties, which are caused by drastic changes of their activity and adaptation to new conditions of social life. Psychological assistance was identified as one of the areas of assistance to combatants and their family members during the adaptation period namely: individual psychological and psychotherapeutic assistance, group and individual forms of rehabilitation, social and psychological support. It has been proven that during a difficult period of adaptation, a family member of a combatant is an important source of support. Considering that the adaptation period is experienced by both the combatant and his family members, recommendations are given for family members to help during this period. Recommendations have been formulated aimed at psychological adaptation and improvement of relationships in families, which in particular contain the following provisions: family members need to accept and understand changes that have occurred or will happen in a person and to understand changes in the system of human values, new "rules of life" after being in the war zone; family members are advised not to try to speed things up, but to give them time to adapt, and to create the conditions and help the

warrior find his own way of adapting to a peaceful life, to create an atmosphere of trust in the family, respecting the personal boundaries of the individual and outlining their own, displaying patience, respect, and staying calm.

Keywords: adaptation; combatants; family; psychological help; rehabilitation.

Отримано: 17.02.2020

УДК 159.923:378

*Подшивайлова Лідія Іванівна
Шепельова Марія Володимирівна*

ОСОБИСТІТЬ СТУДЕНТА ЯК ІНДИКАТОР ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ

Подшивайлова Л. І., Шепельова М. В. Особистість студента як індикатор освітнього середовища сучасної України. Теоретико-емпіричним шляхом визначено психологічні особливості сучасного студента, властивості його особистості. Здійснений теоретичний аналіз дав можливість визначити властивості особистості як соціального прояву людини та властивості індивідності як соціального прояву індивіда. До властивостей особистості віднесено: 1) соціальна контактність; 2) допитливість; 3) емпатійність; 4) творча допитливість; 5) естетична чутливість (як совісна соціальна контактність); 6) сензитивна емпатійність; 7) творчість; 8) сензитивність; 9) совісність. До властивостей індивідності належать: 1) психотизм; 2) психічна нерівноваженість; 3) розгальмованість; 4) схильність до домінування (як емоційна нечутливість психічної нерівноваженості); 5) депресія (як невротичний психотизм); 6) схильність до ризику (як асоціальна розгальмованість); 7) емоційна нечутливість; 8) асоціальність; 9) невротизм. На основі аналізу результатів проведеного емпіричного дослідження, здійснено розгорнуту характеристику визначених властивостей за рівнями їх прояву у студентів. Результати цього теоретико-емпіричного дослідження спонукають до виявлення тих умов освітнього середовища, які так деструктивно впливають на особистість людини, та подальшого пошуку шляхів усунення негативних чинників в освітньому середовищі сучасної України.

Ключові слова: особистість, індивідність, властивості особистості, властивості індивідності, освітнє середовище, студент.

Подшивайлова Л. И., Шепелёва М. В. Личность студента как индикатор образовательной среды современной Украины. Теоретико-эмпирическим путем определены психологические особенности современного студента, свойства его личности. Теоретический анализ дал возможность определить свойства личности как социального проявления человека и свойства индивидности как социального проявления индивида. Свойства личности: 1) социальная контактность; 2) любознательность; 3) эмпатия; 4) творческая любознательность; 5) эстетическая чувствительность (как совестная социальная контактность); 6) сензитивная эмпатия; 7) творчество; 8) сензитивность; 9) совестливость. Свойства индивидности: 1) психотизм; 2) психическая неуравновешенность; 3) расторможенность; 4) склонность к доминированию (как невротический психотизм); 5) депрессия (как эмоциональная нечувствительность психической неуравновешенности); 6) склонность к риску (как асоциальная расторможенность); 7) эмоциональная нечувствительность; 8) асоциальность; 9) невротизм. На основе анализа результатов проведенного эмпирического исследования, сделана развернутая характеристика выделенных свойств по уровням их проявления у студентов. Результаты этого теоретико-эмпирического исследования по-

буждають к виявленню тех умов образовательной среды, которые так деструктивно влияют на личность человека, и к дальнейшему поиску путей устранения негативных предпосылок в образовательной среде современной Украины.

Ключевые слова: личность, индивидуальность, свойства личности, свойства индивидуальности, образовательная среда, студент.

Вступ. Освітнє середовище в Україні вже чверть століття активно реформується в напрямку перетворення його з *пріоритетного завдання* (сфери) *розвитку* держави і суспільства в сферу *надання освітніх послуг* населенню. Такі трансформаційні перетворення ставлять перед вітчизняною психолого-педагогічною наукою завдання пошуку індикаторів для оцінки сприятливості / несприятливості освітнього середовища як для окремої людини, так і суспільства в цілому. На наш погляд, таким індикатором може бути студент, його особистісні властивості. Оскільки сучасного студента можна розглядати як певний результат дії реформованого освітнього середовища середньої школи, а з іншого боку – як активного суб'єкта освітнього середовища закладу вищої освіти, де відбувається професійне становлення майбутнього фахівця і громадянина України.

Метою нашого дослідження є теоретико-емпіричним шляхом визначити психологічні особливості сучасного студента, властивості його особистості.

Вихідні передумови. Вихідними для нашого дослідження стали концептуальні положення про наукові задачі, які можна вирішити лише за умов врахування: 1) співвідношення амбівалентностей; 2) співвідношення невизначеностей; 3) існування психолого-педагогічних явищ з нелінійно залежними параметрами; 4) фрактального рівневого ранжування. У своєму дослідженні ми спиралися на аксіоматичні положення понятійного числення про те, що: будь-яке поняття має форму і зміст; будь-яке поняття, яке має форму і зміст, завжди має статичний і динамічний (циклічний) прояви; будь-яке поняття має, як правило, не більше чотирьох типів; будь-яке поняття має, як правило, не більше дев'яти системоутворювальних параметрів [4].

Як і Подшивайлов Ф. М. [5, с. 267], ми схильні розглядати поняття «індивід» і «людина» в амбівалентному співвідношенні, коли індивід розглядається як стан, що потребує постійного надходження ресурсу ззовні. Зовнішнім проявом індивіда є індивідність, внутрішнім – поліцентричність. Людина ж розглядається як стан, коли використовується лише власний ресурс. Зовнішнім проявом людини є особистість, внутрішнім – індивідуальність. Отже, далі будемо розглядати поняття «особистість» (як зовнішній, соціальний прояв людини) і «індивідність» (як зовнішній, соціальний прояв індивіда) у їх амбівалентному співвідношенні.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні було виділено такі психологічні показники, як емпатійність (за методикою «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. В. Бойко [1]), психічна стійкість / психічна нерівноваженість, соціальна пристосованість / асоціальність, соціальна контактність / інтровертованість, емоційна нечутливість / сензитивність (за багатофакторним особистісним опитувальником В. М. Мельникова та

Л. Т. Ямпольського «Психодіагностичний тест» (ПДТ) [2]), а також особистісні творчі характеристики: схильність до ризику, допитливість, складність, уява (за опитувальником Ф. Е. Вільямса, модифікованим О. Є. Тунік [3]). Саме ці методики було використано і для збору емпіричних даних.

Теоретичний аналіз виділених показників на основі описаних вище концептуальних положень дав можливість визначити властивості особистості як соціального прояву людини та властивості індивідності як соціального прояву індивіда. Було визначено наступні *властивості особистості*: 1) соціальна контактність; 2) допитливість; 3) емпатійність; 4) творча допитливість; 5) естетична чутливість (як совісна соціальна контактність); 6) сензитивна емпатійність; 7) творчість; 8) сензитивність; 9) совісність.

Властивостями індивідності було визначено: 1) психотизм; 2) психічну неврівноваженість; 3) розгальмованість; 4) схильність до домінування (як емоційна нечутливість психічної неврівноваженості); 5) депресія (як невротичний психотизм); 6) схильність до ризику (як асоціальна розгальмованість); 7) емоційна нечутливість; 8) асоціальність; 9) невротизм.

Аналіз результатів емпіричного дослідження, проведеного упродовж лютого 2018 – лютого 2020 років, було здійснено у відповідності з теоретично визначеними властивостями особистості та індивідності. Досліджуваними виступили студенти I - VI курсів різних спеціальностей закладів вищої освіти м. Києва та м. Житомира. Середній вік досліджуваних – 20 років. Загальна кількість досліджуваних – 195 осіб.

Детальні результати дослідження представлено у табл. 1.

Таблиця 1.

Середні значення особистісних та індивіднісних властивостей студентів

Властивості особистості		Властивості індивідності	
Властивість	Середнє значення (%)	Властивість	Середнє значення (%)
1. Соціальна контактність	54,3	1. Психотизм	43,5
2. Допитливість	63,0	2. Психічна неврівноваженість	53,0
3. Емпатійність	52,9	3. Розгальмованість	50,4
4. Творча допитливість	60,0	4. Схильність до домінування	51,5
5. Естетична чутливість	52,6	5. Депресія	57,4
6. Сензитивна емпатійність	51,5	6. Схильність до ризику	60,1
7. Творчість	57,0	7. Емоційна нечутливість	49,9
8. Сензитивність	50,1	8. Асоціальність	42,3
9. Совісність	60,3	9. Невротизм	56,0

У студентів нашої вибірки *властивості особистості* виражені таким чином: 1) соціальна контактність – 54,3 % (високий рівень); 2) допитливість – 63,0% (середній рівень); 3) емпатійність – 52,9% (середній рівень - занижений за Бойко); 4) творча допитливість – 60,0% (середній рівень); 5) естетична чутливість – 52,6% (середній рівень); 6) сензитивна емпатійність – 51,5% (середній рівень); 7) творчість – 57,0% (середній рівень); 8) сензитивність – 50,1% (середній рівень); 9) совісність – 60,3% (середній рівень).

Розподіл студентів за рівнем прояву властивостей особистості представлено на рис. 1.

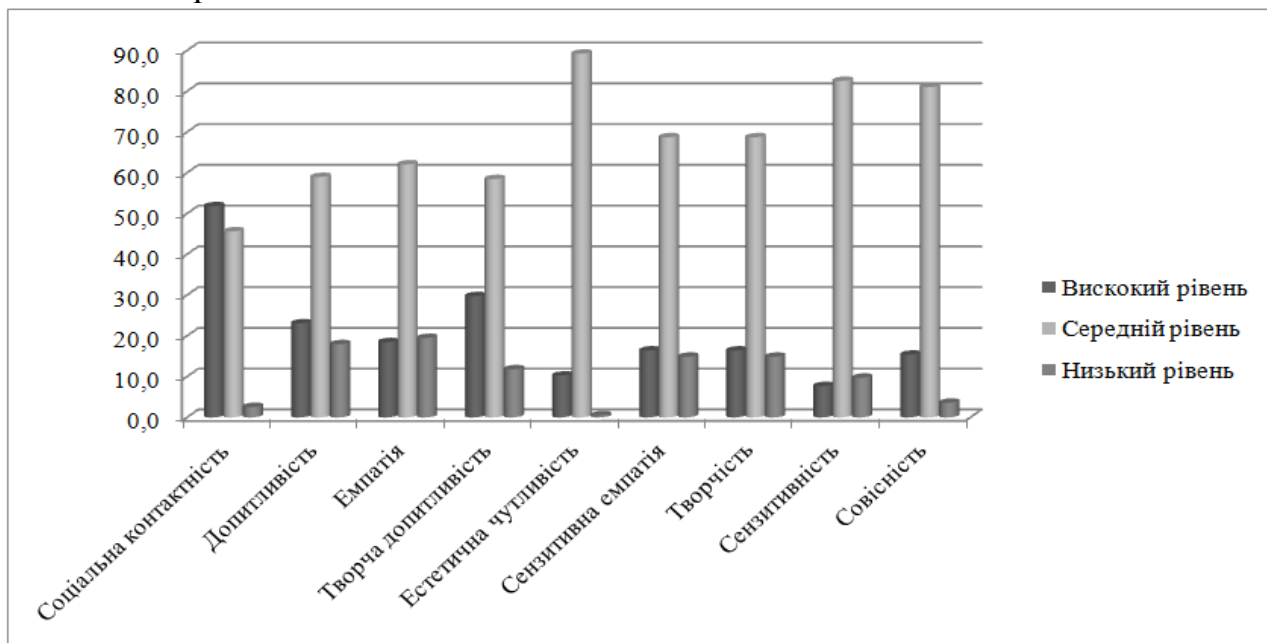


Рис. 1. Розподіл студентів за рівнем прояву властивостей особистості.

Отже, за рівнем прояву *властивостей особистості* студенти досліджуваної вибірки розподілилися таким чином: високий рівень соціальної контактності виявлено у 51,8% студентів, середній – у 45,6%, низький – у 2,6%; високий рівень допитливості властивий 23,1% студентів, середній – 59,0%, низький – 17,9%; високий рівень емпатійності мають 18,5% студентів, середній – 62,1%, низький – 19,5%; високий рівень творчої допитливості виявлено у 29,7% студентів, середній – у 58,5%, низький – у 11,8%; високий рівень естетичної чутливості властивий 10,3% студентів, середній – 89,2%, низький – 0,5%; високий рівень сензитивної емпатійності виявлено у 16,4% досліджуваних, середній – у 68,7%; низький – у 14,9%; високий рівень творчості мають 16,4% студентів, середній – 68,7%, низький – 14,9%. Високий рівень сензитивності властивий 7,7% студентів, середній – 82,6%; низький – 9,7%; високий рівень совісності виявлено у 15,4% студентів, середній – у 81,0%, низький – у 3,6%.

Охарактеризуємо більш детально особистісні властивості студентів.

1. Соціальна контактність. Високий рівень соціальної контактності (низький рівень інтроверсії), виявлений у половини студентів нашої вибірки, свідчить про їх активність у колективі, долученість до суспільних видів дія-

льності. Також їх можна охарактеризувати як осіб екстравертованих, активних, честолюбних, таких, що прагнуть до суспільного визнання, лідерства, не соромляться, коли на них звертають увагу, не відчувають труднощів у спілкуванні, у встановленні контактів, охоче беруть на себе головні ролі у взаємовідносинах з оточуючими. Такі особи мають розвинену соціальну спритність, живе мовлення, високу активність, правильно оцінюють стосунки в колективі, а також вміють звернутися за допомогою та скористатися підтримкою інших людей для досягнення своїх власних цілей. Вони надають великого значення соціальному успіху, усіма способами домагаються суспільного визнання своїх власних досягнень, чим можуть викликати незадоволеність з боку тих людей, з якими їм доводиться мати справу [2].

Низький рівень соціальної контактності, властивий 2,6 % досліджуваних, свідчить про те, що вони відчувають труднощі у встановленні контактів з оточенням, замкнені, нетовариські, прагнуть до видів діяльності, не пов'язаних з широким спілкуванням. Інтравертовані особи в ситуаціях вимушеного спілкування легко дезорганізуються, не вміють обрати адекватну лінію поведінки, тримаються то скуто, то занадто невимушено, нервують, легко втрачають душевну рівновагу. Можливо, через це вони намагаються тримати дистанцію у стосунках з іншими людьми. Однак вони не підкреслюють своєї відчуженості, просто намагаються триматися в тіні, ні у що не втручатися і не нав'язувати свою точку зору. Удаваність та інтриги їм не властиві, вони з повагою ставляться до прав інших, цінують індивідуальність і своєрідність у людях, вважають, що кожен має право на власну точку зору. Велику увагу вони приділяють роботі, бачать в цьому сенс життя, цінують професіоналізм і майстерність, розглядають добре виконану роботу як особисту винагороду [2].

Середній рівень соціальної контактності, характерний 45,6% студентів, виявляється у збалансованому співвідношенні властивостей високого і низького рівня.

2. Допитливість виявляється у прагненні людини до пізнання навколишнього світу, оточуючих людей і самої себе, передбачає наявність пізнавальної мотивації.

Допитливість виявляється у схильності ставити багато запитань на різноманітні теми, вивчати будову механічних речей, постійно шукати нові шляхи (способи) мислення, любові до вивчення нових речей та ідей, пошуку різних можливостей вирішення задач, використання різних джерел для пізнання [8]. Більшість студентів нашої вибірки (59,0%) мають середній рівень допитливості.

3. Емпатійність. «Емпатія – розуміння ставлень, почуттів, психічних станів іншої особи на відміну від симпатії, для якої характерне співпереживання. Процес емпатійності є в основному інтелектуальним за своїм змістом. Це, звичайно, не виключає можливості переживання суб'єктом емпатійності тих чи інших емоцій, але вони не тотожні тим, які відчуває людина, що є об'єктом емпатійності» [7, с. 53].

Середнє значення рівня емпатійності у досліджуваних нашої вибірки відповідає заниженому рівню за В. В. Бойко, тобто студенти не надто добре розуміють ставлення, почуття та психічні стани інших осіб.

4. *Творча допитливість.* У поєднанні з творчістю, допитливість утворює таку властивість особистості, як *творча допитливість*. Окрім невичерпного інтересу до навколишньої дійсності, вона виявляється у продукуванні нових ідей, висуванні гіпотез, застосуванні набутих знань для вирішення нових задач. У значної частини студентів нашої вибірки (58,5%) виявлено середній рівень творчої допитливості.

5. *Естетична чутливість* передбачає здатність людини помічати красиве, гармонійне у навколишньому світі та у собі, а також гостро відчувати прояви некрасивого, негарного, дисгармонійного.

У осіб з високим рівнем естетичної чутливості (10,3% студентів) судження про життя мають безпосередньо-чуттєвий характер, вони наділені багатою уявою, фантазією, схильні захоплюватися, легко приходять у захват. У життєвих вчинках, симпатіях і прихильностях покладаються на почуття і враження, не вірять у логіку і розрахунок, не звертають уваги на поточні й повсякденні справи та обов'язки. В поведінці їм не вистачає почуття відповідальності, реалізму, вміння відрізнити вигадку від дійсності. Їхньому мисленню не вистачає планомірності, порядку й зв'язності, судженням – зрілості й здорового глузду, а сприйняттю життя – тверезості й глибини [2].

Для осіб із середнім рівнем естетичної чутливості (89,2% студентів) характерні критичність мислення, настороженість у ставленні до авторитетів і нестандартних ситуацій. Вони в міру чутливі та витончені, мають гарний художній смак. У житті однаково керуються як логікою і розумом, так і емоціями [6].

Низький рівень естетичної чутливості (0,5% студентів) властивий особам врівноваженим, зрілим, розважливим, таким, що добре орієнтуються в життєво важливих речах, тверезо оцінюють обставини і людей. Їм властивий розсудливий, абстрактний тип мислення, пам'яті та сприймання. До всіх життєвих подій вони підходять з логічним мірилом. Шукають раціональних пояснень і практичної вигоди. У їх судженнях переважають словесно-мисленнєві оцінки, при зіткненні з незнайомими обставинами вони спираються на абстрактні міркування та причинно-наслідкові зв'язки. Безпосереднє сприйняття виражене слабо, тому в неочікуваних ситуаціях їм може не вистачити уяви та винахідливості [2].

6. *Сензитивна емпатійність.* Емпатійність сама по собі передбачає вміння розуміти думки і почуття іншого. У поєднанні ж з сензитивністю ці дві властивості утворюють таку якість, яка дозволяє розуміти до чого є чутливою інша людина, що може її уразити, що викликає у неї естетичне задоволення, як потрібно себе поводити, щоб бути з цією людиною делікатним. У більшості наших досліджуваних (68,7%) ця властивість знаходиться на середньому рівні.

7. *«Творчість – діяльність, що сприяє створенню, відкриттю чогось раніше для даного суб'єкта невідомого. <...> Творчість пов'язана з*

розв'язанням нових задач чи із знаходженням нових способів розв'язування раніше розв'язуваних задач, із розв'язуванням різного роду проблем, ситуаційних труднощів, які виникають у виробничому і повсякденному житті» [3, с. 4-5]. Отже, творчою можна вважати людину, здатну до такої діяльності. Домінуючим у студентів нашої вибірки (68,7%) є середній рівень творчості.

8. *Сензитивність*. Високий рівень сензитивності (7,7% досліджуваних) свідчить про тонку душевну організацію, чутливість, уразливість, артистичність, художнє сприйняття довколишнього світу, чемність, ввічливість, делікатність, емоційну зрілість. Сензитивні особи не виносять грубих слів, грубих людей і грубої роботи. Реальне життя легко їх ранив. Вони м'які, жіночні, занурені у фантазії, вірші й музику; «тваринні» потреби їх не цікавлять. Хоча в поведінці вони чемні, ввічливі й делікатні, намагаються не доставляти іншим людям незручностей, особливої любові колективу вони не мають, оскільки часто вносять дезорганізацію і розбіжності у цілеспрямовану, налагоджену групову діяльність, заважають групі йти реалістичним шляхом, відволікають членів групи від основної діяльності [2].

Низький рівень сензитивності (9,7% досліджуваних) зустрічається у осіб емоційно зрілих, не схильних до фантазій, таких, що тверезо та реалістично мислять. Їхні інтереси вузькі та однотипні, суб'єктивні та духовні цінності їх не цікавлять, мистецтво не захоплює, наука здається нецікавою, занадто абстрактною і відірваною від життя. У своїй поведінці вони керуються надійними, реально відчутними цінностями, без особистої вигоди нічого не роблять. Успіхи інших людей і свої власні оцінюють за матеріальним достатком і службовим становищем. Хоча у спілкуванні їм не вистачає делікатності й тактовності, вони користуються симпатією і повагою людей, їх грубість та різкість часто не ображає, а притягує до себе людей, у ній бачать не прояв озлобленості, а прямоту і відвертість [2].

У більшості студентів нашої вибірки виявлено середній рівень сензитивності (82,6% досліджуваних), що свідчить про їх помірну чутливість і делікатність емоційних переживань.

9. *Совісність*. Для осіб з високим рівнем совісності (15,4% досліджуваних) властиве почуття відповідальності, добросовісність, стійкість моральних принципів. У своїй поведінці вони зазвичай керуються почуттям обов'язку, суворо дотримуються етичних стандартів, майже завжди прагнуть до виконання соціальних вимог. Такі особи глибоко порядні не тому, що слідкують за своєю поведінкою, а завдяки внутрішнім стандартам і вимогам до себе. Вони з повагою ставляться до моральних норм, їм властива точність і акуратність у справах, у всьому люблять порядок, поважають закони, на нечесні вчинки не йдуть, навіть якщо це передбачає якусь вигоду. Висока добросовісність зазвичай поєднується з самоконтролем і прагненням до ствердження суспільних цінностей [2].

Осіб з середнім рівнем совісності (81,0% досліджуваних) можна охарактеризувати як порядних, вимогливих до себе та інших людей. Найчастіше

вони намагаються діяти у відповідності зі своїми честю і совістю, але можливі й відхилення від загальноприйнятих моральних норм [6].

Особи з низьким рівнем совісності (3,6% студентів) схильні до непостійності, ухиляються від виконання своїх обов'язків, ігнорують загальноприйняті правила, не докладають зусиль до дотримання суспільних вимог і культурних норм, зневажливо ставляться до моральних цінностей, заради власної вигоди здатні на нечесність і обман [2].

Для того, щоб більш глибоко розкрити значення цієї властивості для особистості, наведемо визначення совісті, подане у психологічному словнику за редакцією В. І. Войтка: «Совість – особистісна форма морально-емоційного самоконтролю, компонент моральної самосвідомості. <...> Моральна оцінка дається самим суб'єктом, її джерело – внутрішня етична інстанція. <...> Совість визначає нормативно-ціннісний конструкт дозволеного і бажаного в структурі діяльності. Наявність розвинутої і чутливої совісті надає поведінці людини цілісності і природності, здатності бути собою у всіх життєвих аспектах. Совість не дозволяє бути самовдоволеним і байдужим, вона – основа альтруїстичної людини, її постійного прагнення допомогти іншому. У структурі свідомості совість – вищий морально-психологічний регулятор світовідношення особистості» [7, с. 175].

Далі перейдемо до розгляду властивостей індивідності у студентів нашої вибірки. *Властивості індивідності* виражені наступним чином: 1) психотизм – 43,5% (середній рівень); 2) психічна невірноваженість – 53,0% (на межі між середнім і високим рівнем); 3) розгальмованість – 50,4% (середній рівень); 4) схильність до домінування – 51,5% (середній рівень); 5) депресія – 57,4% (на межі між середнім і високим рівнем); 6) схильність до ризику – 60,1% (середній рівень); 7) емоційна нечутливість – 49,9% (середній рівень); 8) асоціальність – 42,3% (середній рівень); 9) невротизм – 56,0% (високий рівень).

Розподіл студентів за рівнем прояву властивостей індивідності представлено на рис. 2.

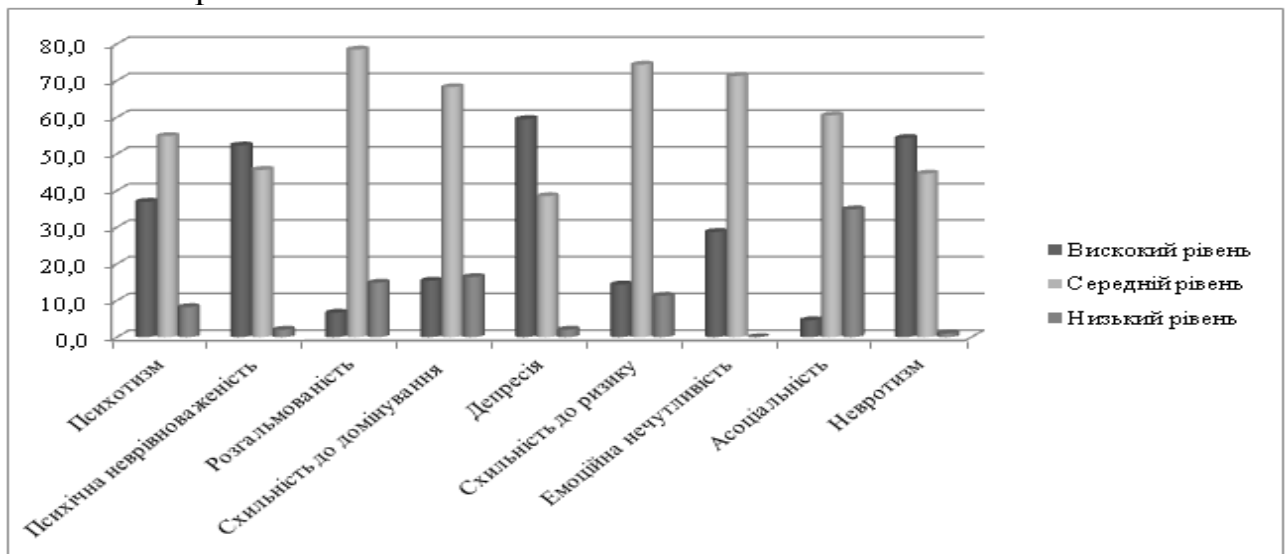


Рис. 2. Розподіл студентів за рівнем прояву властивостей індивідності.

За рівнем прояву властивостей індивідності студенти досліджуваної вибірки розподілилися таким чином: високий рівень психотизму властивий 36,9% студентів, середній – 54,9%, низький – 8,2%; високий рівень психічної неврівноваженості виявлено у 52,3% студентів, середній – у 45,6%, низький – у 2,1%; високий рівень розгальмованості демонструють 6,7% досліджуваних, середній – 87,5%, низький – 14,9%; високий рівень схильності до домінування виявлено у 15,4% студентів, середній – у 68,2%, низький – у 16,4%; високий рівень депресії мають 59,5% студентів, середній – 38,5%, низький – 2,1%; високий рівень схильності до ризику властивий 14,4% студентів, середній – 74,4%, низький – 11,3%; високий рівень емоційної нечутливості виявлено у 28,7% студентів, середній – у 71,3%, низького рівня емоційної нечутливості не виявлено; високий рівень асоціальності має 4,6% студентів, середній – 60,5%, низький – 34,9%; високий рівень невротизму виявляють 54,4% досліджуваних, середній – 44,6%, низького рівня невротизму серед студентів досліджуваної вибірки не виявлено.

Охарактеризуємо більш детально індивідні властивості студентів.

1. Психотизм. Особам з високим рівнем психотизму (36,9% студентів) властиві відособленість, відгородженість від подій оточуючого світу. Вони живуть ніби поза часом і простором. Усі їхні вчинки, почуття, переживання значно більшою мірою підкорені внутрішнім, ендогенним законам, ніж екзогенним впливам з боку оточення. Внаслідок цього їх думки, почуття і вчинки здаються немотивованими, дивними і парадоксальними. У житті їх зазвичай вважають диваками, фантазерами, дивними, ексцентричними людьми. Усе в їх зовнішньому вигляді вражає своєрідністю та яскравою неповторністю. Навіть манера триматися, жести, міміка виокремлюють їх, звертають на себе увагу. Загальним для моторики цих людей є відсутність природності, гармонійності й плавності. Це може проявлятися як в манірності, стилізації, так і в надмірній недостатності та стереотипності рухів. Особливо багато своєрідності в їх мовленні. Більш за все впадає в очі відсутність єдності між змістом висловлювань і паралінгвістичним супроводом. Парадоксальність зовнішнього вигляду поєднується з парадоксальністю мислення і поведінки. Їх мислення відсторонене від дійсності й знаходиться під владою формальних, схоластичних конструктів і роздумів. Вони сприймають життя крізь окуляри формальних схем, і воно слугує їм лише ілюстрацією для усіх готових висновків і положень. Оскільки власний життєвий досвід менше за все впливає на їх світогляд, невідповідність поглядів подіям реального життя їх мало чим бентежить. Вони бачать світ не таким, яким він є, а таким, яким вони його вигадали [2].

Емоційне життя цих людей складне, малозрозуміле, незвичне і так само мало залежить від реального плину подій, як і їхнє мислення. Кожна окрема емоційна реакція вступає у складні, заплутані відносини з загальним фоном настрою і переживаннями, кожна подія породжує одночасно декілька суперечливих почуттів і емоцій. Тому психотична особа знаходиться у постійному внутрішньому конфлікті із собою, постійно напружена і збуджена, незалежно від ступеня напруженості реальної ситуації. Ця хронічна напруга може

без зовнішнього приводу прориватися у неочікуваних афективних реакціях озлоблення, люті, страху [2].

Поєднання високого рівня психотизму з високим рівнем невротизму, зовні виражається у «мімозоподібності», болючій вразливості. Сором'язливі, скуті й боязкі, вони постійно відчувають страхи і хвилювання, не вірять у власні сили, не вміють налагоджувати контакти, відстоювати свої інтереси й досягати поставлених цілей. Рятуючи себе від вражаючої дійсності, вони повністю йдуть у світ вигадок і фантазій, у цих фантазіях вони ніби компенсують себе за невдачі в реальному житті [2].

Середній рівень психотизму (54,9% студентів) характерний для осіб врівноважених, таких, що не виставляють на загал свої емоції та почуття. Спокійно сприймають критику і зауваження, якщо вони не надмірні. У багатьох питаннях мають власну думку і намагаються її відстоювати [6].

Особи з низьким рівнем психотизму (8,2% студентів) відрізняються стандартністю, стереотипністю, відсутністю своєрідності та оригінальності у мисленні та поведінці. Усі події й навколишній світ сприймають дзеркально, з мінімальними суб'єктивними викривленнями. Так само, як у дзеркалах, в них самих є тільки те, що є в їхньому оточенні. Головною особливістю осіб з заниженим рівнем психотизму є повне злиття з середовищем, відсутність неповторності та своєрідності. Їх думки, одяг, манери поведінки повністю відповідають тому, що сьогодні в їхньому середовищі вважається ознакою гарного смаку. Коли групові оцінки змінюються, вони з легкістю, без внутрішніх вагань і сумнівів будуть прагнути до того, що лише вчора видавалося їм осудливим. Вони ні в чому не хочуть відставати від свого оточення, виокремлюватися з нього. Тому ступінь соціалізації їх поведінки значною мірою залежить не тільки від них самих, але й від групи, під впливом якої вони знаходяться. Через несамостійність і підвищену навіюваність вони однаково легко піддаються як гарному, так і поганому впливу оточення. Несамостійні й безвільні, коли потрапляють у асоціальне середовище, вони легко засвоюють психопатичні форми поведінки, стають розпутними і нестриманими. У сприятливих соціальних умовах їх поведінка зовні не відрізняється від поведінки більшості оточуючих людей. Вони здаються акуратними, послужливими, добросовісними й миролюбними, вони не схильні до заздрості й суперництва, із задоволенням підкорюються владі й авторитету, не проявляють свавілля та честолюбства. Однак навіть у сприятливих умовах їх поведінка відрізняється слабкою ініціативою і недостатньою самостійністю. Вони здатні досягти успіху тільки у видах діяльності, що не потребують постійної особистої активності й ініціативності. Оскільки соціалізація таких людей має відображальний характер, вони потребують постійної уваги, контролю, підтримки і прикладу [2].

2. *Психічна нерівноваженість.* Високий рівень психічної нерівноваженості (52,3% студентів) вказує на стан дезадаптації, тривожність, втрату контролю над власними потягами, виражену дезорганізацію поведінки. У відвертих розповідях про себе переважають скарги на

безсоння, хронічну втому і виснаженість, власну неповноцінність і непристосованість, безпомічність, спад сил, неможливість зосередитися, розібратися у власних переживаннях, почуття нестерпної самотності та багато іншого. Оточуючі їх характеризують як напружених, нервових, конфліктних, упертих, відсторонених, егоїстичних і непослідовних у поведінці. Нестача конформності та дисципліни є найбільш розповсюдженою характеристикою їх поведінки [2].

Низький рівень психічної неврівноваженості, який вказує на відсутність внутрішньої напруженості, свободу від конфліктів, задоволеність собою і своїми успіхами, готовність дотримуватися норм і вимог [2], виявили лише 2,1% студентів.

Інші ж 45,6% студентів мають середній рівень психічної неврівноваженості, що свідчить про достатню психічну стійкість у повсякденному житті, за звичних обставин, однак при посиленні тиску ззовні або ж виникненні непередбачуваних ситуацій, можливість втрати внутрішньої рівноваги.

3. Розгальмованість. Високий рівень розгальмованості (6,7% студентів) свідчить про відсутність соціальної конформності, поганий самоконтроль та імпульсивність. Особи з високим рівнем розгальмованості мають сильний потяг до гострих афективних переживань, за відсутності яких відчують нудьгу. Потреба у стимуляції та збудливих ситуаціях робить нестерпною будь-яку затримку. Вони прагнуть задовольнити свої бажання одразу ж у безпосередній поведінці, серйозно не замислюючись про наслідки своїх вчинків, діють імпульсивно і необдуманно. Тому вони не враховують свого негативного досвіду, у них багаторазово виникають ускладнення одного й того ж характеру [2].

При поверхневих контактах вони створюють сприятливе враження завдяки свободі від обмежень, розкутості й впевненості у собі. Вони говіркі, охоче беруть участь у колективних заходах, жваво відгукуються на будь-які події (повідомлення, видовища, пригоди), знаходять новизну, інтерес навіть у повсякденних незначних деталях. Однак відсутність стриманості й розсудливості може призвести до різних ексцесів (вживання алкоголю, ледарства, нехтування власних обов'язків), що не може не відштовхувати оточуючих [2].

Особи з середнім рівнем розгальмованості (87,5% студентів) зазвичай спокійні й розсудливі. З цікавістю ставляться до всього нового й незвичного, однак не можна сказати, що вони схильні захоплюватися. Інколи бувають впертими й незговорливими [6].

Низький рівень розгальмованості (14,9% студентів) свідчить про підвищену ідентифікацію з соціальними вимогами, конформність, поступливість, стриманість, обережність поведінки, можливо, про звуження кола інтересів і послаблення потягів. Таким особам усе видається нудним і нецікавим, їм все байдуже й набридло. Вони не бачать нічого привабливого у подіях, які захоплюють оточуючих, власних захоплень також не мають. Не люблять змін, до нового ставляться обережно, з упередженістю, більше цінують послужливість, ніж обдарованість [2].

4. *Схильність до домінування* (як емоційна нечутливість психічної невірноваженості) полягає у тенденції компенсувати почуття власної неповноцінності та тривогу, ставлячи себе вище за інших, не враховуючи при цьому їхніх почуттів. У більшості студентів нашої вибірки (68,2%) ця властивість знаходиться на середньому рівні.

5. *Депресія*. Високий рівень депресії (59,5% студентів) характерний для осіб зі зниженим настроєм. Постійно похмурі, відчужені, занурені у власні переживання, вони викликають неприязнь у оточуючих. Їх можуть вважати пихатими, недосяжними, такими, що уникають спілкування через надмірну зарозумілість. Але за зовнішньою видимістю відчуженості й похмурості ховається чуйність, постійна готовність до самопожертви. В тісному колі близьких друзів вони втрачають скутість і відстороненість, оживають, стають веселими, говірливими, навіть жартівниками й гумористами. У справах їх відрізняють старанність, добросовісність, послужливість разом із конформністю і нерішучістю, нездатністю прийняти рішення без вагань і невпевненості. Будь-яка діяльність для них є важкою, неприємною, протікає з почуттям надмірного психічного напруження, швидко втомлює, викликає відчуття повного безсилля і виснаження. Особливо чутливі вони до інтелектуального навантаження. Від них важко домогтися тривалого інтелектуального напруження. Швидко втомлюючись, вони втрачають довільність управління психічними процесами, скаржаться на загальне почуття важкості, «ліні», порожності в голові, тимчасову загальмованість. Їм часто докоряють за повільність, неоперативність, відсутність наполегливості та рішучості. Частіше за все вони не здатні до тривалого вольового зусилля, легко губляться, впадають у відчай. У зробленому бачать тільки помилки, а у майбутньому – нездоланні труднощі. Особливо болісно вони переживають реальні неприємності, не можуть викинути їх з голови, знов і знов звинувачують себе у всьому. Події минулого і майбутнього життя, незалежно від їх справжнього змісту, викликають докори сумління, пригнічене передчуття бід і нещастя. Вони бачать причину усіх бід у самих собі, у власній неповноцінності й «гріховності», тому вважають безглуздим боротися, чинити опір, не здатні до дієвої ініціативи. Вони покійно схиляють голову під ударами долі, відрізняються безмовністю і терпимістю, а у суб'єктивно нестерпних ситуаціях віддають перевагу покинути життя [2].

Низький рівень депресії, властивий лише 2,1% студентів, відображає їх природну життєрадісність, енергійність, підприємливість. Вони відрізняються багатством, гнучкістю та різнобічністю психіки, невимушеністю в міжособистісних стосунках, впевненістю у своїх силах, успішністю у виконанні різноманітних видів діяльності, які потребують активності, ентузіазму та рішучості. Однак відсутність скутості та нестача контролю над своїми імпульсами можуть призвести до поверхневості, невиконання обіцянок, непослідовності, недбалості, що призводить до втрати довіри і образ з боку товаришів [2].

Середній рівень депресії характеризує студентів (38,5%) як достатньо вольових осіб, однак при зіткненні з серйозними труднощами вони впадають

у відчай, втрачають впевненість у собі. Вони здатні, коли це необхідно, виявити ініціативу й рішучість, намагаються виконувати свої обіцянки [6].

6. *Схильність до ризику* виявляється тому, що суб'єкт відстоює свої ідеї, не звертаючи уваги на реакцію інших; ставить перед собою високі цілі й намагається їх досягти; припускає для себе можливість помилок і невдач; любить вивчати нові речі чи ідеї й не піддається чужим думкам; не надто стурбований тим, що хтось може не схвалювати його поведінки; воліє мати можливість ризикнути, щоб дізнатися що з цього вийде [8].

Відповідно до нашої теоретичної моделі, схильність до ризику розглядається як асоціальна розгальмованість, тобто здатність з легкістю порушити соціальні норми задля задоволення власних нагальних потреб. Переважна кількість студентів нашої вибірки (74,4%) мають середній рівень схильності до ризику.

7. *Емоційна нечутливість* найбільш влучно характеризується поняттям «індиферентність». Індиферентність (від лат. *indifferens* – байдужий) – нейтральне байдуже ставлення до когось або до чогось [7]. У англійській мові індиферентність (*indifference*) вживається у декількох значеннях: 1) відсутність інтересу, участі, турботи або симпатії; 2) посередність, звичайність, бездарність [9]. З урахуванням вищезазначеного емоційну нечутливість можна розглядати як знижену (чи навіть відсутню) чутливість до прекрасного, гармонійного, розумного, логічного тощо.

Високий рівень емоційної нечутливості властивий 28,7% студентів нашої вибірки. Більшості студентів властивий середній рівень емоційної нечутливості (71,3% досліджуваних). Низького рівня емоційної нечутливості у студентів нашої вибірки взагалі не виявлено.

8. *Асоціальність*. Дозволяє оцінити ступінь соціальної пристосованості. Високі значення (4,6% студентів) характерні для осіб, які мають труднощі соціальної адаптації, негативне ставлення до соціальних вимог, виявляють повторювані асоціальні реакції, які важко піддаються корекції. Високі оцінки за цією шкалою свідчать про моральну неповноцінність, відсутність вищих соціальних почуттів. Почуття гордості, обов'язку, любові, сорому і т.п. для таких осіб нічого не означають. Вони байдужі до похвали й покарань, нехтують обов'язками, не враховують правила спільного життя й морально-етичні норми. Їх відрізняє велика любов до чуттєвих насолод і задоволень. Потяг до насолод і гострих відчуттів сильніший за усякі затримки і обмеження. Вони прагнуть до негайного задоволення своїх бажань, не враховуючи обставини й бажання оточуючих. Критику й зауваження вони сприймають як зазіхання на особисту свободу. Вороже ставляться до тих, хто намагається управляти їх поведінкою, змушує їх триматися у соціально допустимих межах. Незважаючи на бурхливі афекти при виникненні бажань і на активність в отриманні задоволення, їх бажання нестійкі. Швидко виникає пересичення з почуттям нудьги й роздратованості. Раніше готові на все для задоволення своєї пристрасті, вони раптом стають не просто холодними або байдужими, а злісними й жорстокими. Вони отримують особливе задоволення, коли пока-

зують свою владу, примушують страждати близьких людей, прихильності яких вони зовсім недавно так посилено домагалися. Надмірний егоїзм і себелюбство визначають усі їхні вчинки й поведінку. Для задоволення власних бажань і честолюбства вони готові докласти багато зусиль, але не вважають необхідним виконувати свої зобов'язання перед іншими людьми [2].

Для осіб з низьким рівнем асоціальності (34,9% досліджуваних) характерна підвищена ідентифікація з соціальними нормами, конформність, поступливість, скромність, залежність, можлива вузькість кола інтересів. Також вони малоактивні, скуті, сором'язливі, м'які, задовольняються досяжним і наявним. У діяльності їм не вистачає наполегливості й завзятості, особливо в досягненні суто особистих цілей. Вони покірні, поступливі, надто легко погоджуються з владою й авторитетом, завжди готові дослухатися і прийняти пораду старшої чи досвідченішої особи, мають недостатню власну активність у діяльності [2].

Середній рівень асоціальності (60,5% студентів) передбачає як повагу до соціальних норм, так і наявність власної позиції.

9. *Невротизм* – підвищена чутливість, в результаті якої малозначущі та індиферентні подразники легко викликають неадекватні бурхливі сплески роздратування та збудження [2]. Для осіб з високим рівнем невротизму (54,4% студентів) властива висока тривожність, почуття занепокоєння й боязкості, схильність до сумнівів, крайня нерішучість. Вони чутливі, дуже вразливі, невпевнені у власних силах, прагнуть до послідовності дій і вчинків, дотримуються стереотипного способу життя, педантичні. Мають достатньо сильне почуття обов'язку й відповідальності. Намагаються бути акуратними й зобов'язливими [6].

Для осіб із середнім рівнем невротизму (44,6% студентів) частіше за все властиві спокій та незворушність, але в деяких випадках (конфлікти, екзамени) можуть виникати почуття занепокоєння та боязкості, сумніви у власних силах і здібностях. У спілкуванні, як правило, тактовні, але не завжди делікатні [6].

Для осіб з низьким рівнем невротизму, яких у нашій вибірці не виявлено, характерні спокій і невимушеність, активність, ініціативність, честолюбство, схильність до суперництва й змагань. Їх відрізняють серйозність та реалістичність, висока вимогливість до себе [6].

Доцільним вважаємо окремо порівняти розподіл студентів за рівнем прояву естетичної чутливості (як інтегральної властивості особистості) з розподілом студентів за рівнем прояву депресії (як інтегральної властивості індивідності). Нагадаємо, що високий рівень естетичної чутливості властивий 10,3% студентів, середній – 89,2%, низький – 0,5%. В той же час високий рівень депресії мають 59,5% студентів, середній – 38,5%, низький – 2,1%. Тобто, більшість студентів мають середній рівень естетичної чутливості і водночас високий рівень прояву депресії.

Висновки. Здійснений теоретичний аналіз дав можливість визначити властивості особистості як соціального прояву людини та властивості

індивідності як соціального прояву індивіда. *Властивості особистості*: 1) соціальна контактність; 2) допитливість; 3) емпатійність; 4) творча допитливість; 5) естетична чутливість (як совісна соціальна контактність); 6) сензитивна емпатійність; 7) творчість; 8) сензитивність; 9) совісність. *Властивості індивідності*: 1) психотизм; 2) психічна неврівноваженість; 3) розгальмованість; 4) схильність до домінування (як емоційна нечутливість психічної неврівноваженості); 5) депресія (як невротичний психотизм); 6) схильність до ризику (як асоціальна розгальмованість); 7) емоційна нечутливість; 8) асоціальність; 9) невротизм.

На основі аналізу результатів проведеного емпіричного дослідження, здійснено розгорнуту характеристику визначених властивостей за рівнями їх прояву у студентів.

Якщо звернути увагу на розподіл студентів за рівнем прояву естетичної чутливості (як інтегральної властивості особистості) та на розподіл студентів за рівнем прояву депресії (як інтегральної властивості індивідності), то побачимо значне домінування студентів з високим рівнем депресії.

Це свідчить про переважання індивіднісних властивостей над особистісними у значній кількості студентів, що означає наявність у них потреби у постійному надходженні ресурсу ззовні для здійснення участі в освітньому процесі.

На основі цього можна зробити висновок про посилення тиску освітнього середовища саме на *особистість* студента, що змушує його переходити з енергозберігаючих способів навчання до енергозатратних. Останнє формує у студентів цинічне ставлення до оточуючого світу та позбавляє їх здатності до мисленнєвої діяльності.

Перспективами подальших досліджень є побудова типології студентів за співвідношенням естетичної чутливості (як інтегральної властивості особистості) і депресії (як інтегральної властивості індивідності) та здійснення розгорнутої психологічної характеристики визначених типів студентів. А з іншого боку – результати цього теоретико-емпіричного дослідження спонукають до виявлення тих умов освітнього середовища, які так деструктивно впливають на особистість людини, та подальшого пошуку шляхів усунення негативних чинників в освітньому середовищі сучасної України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. М.: «Филинь», 1996. 472 с.
2. Мельников В. М., Ямпольский Л. Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М.: Просвещение, 1985. 319 с.
3. Моляко В. О. Методологічні та теоретичні проблеми дослідження творчої діяльності. *Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко* / за заг. ред. В. О. Моляко. К., 2008. С. 7–53.
4. Подшивайлов Ф. М. Поиск синергетических эффектов взаимодействия системообразующих параметров академической одарённости. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К.: Видавництво «Фенікс», 2019. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 26. С. 262–276.

5. Подшивайлов Ф. М., Подшивайлов М. М., Подшивайлова Л. И., Подшивайлова А. М. Роль математического метода в исследовании филолого-психологической реальности. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2018. № 2 (69). С. 17–22.
6. Психодиагностический тест (ПДТ) В. Мельникова, Л. Ямпольского. *Практикум по психодиагностике личности*. Ред. Н. К. Ракович. Минск, 2002. С.75-91.
7. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. К.: «Вища школа», 1982. 216 с.
8. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: Речь, 2003. 96 с.
9. Oxford Dictionary of English, 3rd Edition. Oxford University Press, 2010. 2112 p.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Boiko V V. Energiia emocii v obshchenii: vzgliad na sebia i drugikh. M., 1996. 472 s.
2. Melnikov V. M., Iampolskii L. T. Vvedenie v eksperimentalnuiu psikhologiu lichnosti. M. : Prosveshchenie, 1985. 319 s.
3. Moliako V. O. Metodolohichni ta teoretychni problemy doslidzhennia tvorchoi diialnosti. Stratehii tvorchoi diialnosti: shkola V. O. Moliako / za zah. red. V. O. Moliako. K., 2008. S. 7–53.
4. Podshyvailov F. M. Poysk synerhetycheskykh effektov vzaymodeistvyia systemoobrazuiushchykh parametrov akademycheskoi odarënnosti. Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. K.: Vydavnytstvo «Feniks», 2019. T. XII. Psykholohiia tvorchosti. Vypusk 26. S. 262–276.
5. Podshyvailov F. M., Podshyvailov M. M., Podshyvailova L. Y., Podshyvailova A. M. Rol matematycheskoho metoda v yssledovanny fyloloho-psykholohycheskoi realnosti. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy, 2018. № 2 (69). S. 17–22.
6. Psikhodiagnosticheskii test (PDT) V. Melnikova, L. Iampolskogo. Praktikum po psikhodiagnostike lichnosti. Red. N. K. Rakovich. Minsk, 2002. S.75-91.
7. Psykholohichni slovnyk / za red. V. I. Voitka. K.: «Vyshcha shkola», 1982. 216 s.
8. Tynyk E. E. Modyfytsyrovannye kreatyvnie testy Vyliamsa. SPb.: Rech, 2003. 96 s.
9. Oxford Dictionary of English, 3rd Edition. Oxford University Press, 2010. 2112 p.

Podshyvailova L. I., Shepelova M. V. A student's personality as an indicator of the modern Ukrainian educational surrounding. In the theoretical-empirical way the modern student's psychological peculiarities, personality attributes are defined. Theoretical analyses gave a possibility to define the attributes of personality as a social display of a man, and the attributes of individity as a social display of an individual. The personality attributes are: 1) sociability; 2) curiosity; 3) empathy; 4) creative curiosity; 5) aesthetic sensibility (as a conscientious sociability); 6) sensitive empathy; 7) creation; 8) sensitivity; 9) conscientious. The attributes of individity are: 1) psychotism; 2) mental imbalance; 3) disinhibition; 4) dominance tendency (as a neurotic psychotism); 5) depression (as an emotional insensibility of mental imbalance; 6) risk inclination; 7) emotional insensibility; 8) asociality; 9) neuroticism. Basing on the empirical research results analyses, the extended characteristics of the distinguished attributes by the levels of its' displays in students is given. If to pay attention on the distribution of students by the level of aesthetic sensibility (as an integral attribute of personality) and on the distribution of students by the level of depression (as an integral attribute of individity), we can notice the significant dominance of students with high level of depression. It testifies on the prevalence of individity attributes on personality in a considerable number of students that means a presence of the need in constant supply of external resource for the participation in educational process. The results of theoretical-empirical research impel to the detection of conditions of educational surrounding, so destructively influencing on the human personality, and for the further searching of the ways for negative premises elimination in the modern Ukrainian educational surrounding.

Key words: personality, individity, attributes of personality, attributes of individity, educational surrounding, student.

Отримано: 05.02.2020

УДК 159.92.27

Терещенко Марія Вікторівна

МОЖЛИВІСТЬ ПОДОЛАННЯ ІЛЮЗОРНОЇ КАРТИНИ СВІТУ У СІМЕЙНИХ СТОСУНКАХ

Терещенко М. В. Можливість подолання ілюзорної картини світу у сімейних стосунках. В статті зроблена спроба розкрити поняття картини світу, ілюзорної картини світу, потенціалу людини, життєвого сценарію, діадичного зв'язку. Виділені деякі діагностичні компоненти ілюзорної картини світу, а також, піднімається питання про вплив батьків на життя особистості і неможливість більшості людей протистояти цьому впливу. Обґрунтовується небезпечність життя у світі ілюзій. Також приводяться деякі поради щодо подолання ілюзій у сімейних стосунках: подолання стереотипів, розрив діадичного зв'язку з батьками, розуміння того, що діти не належать батькам як речі, що подружжя не повинні залишатись разом лише заради дітей, а також того, що діти повинні навчитись вирішувати власні проблеми без допомоги батьків.

Ключові слова: картина світу, ілюзорна картина світу, сімейні стосунки, ілюзії, діадичний зв'язок, сімейний сценарій, подружні стосунки, сім'я.

Терещенко М. В. Возможность преодоления иллюзорной картины мира в семейных отношениях. В статье предпринята попытка раскрыть понятие картины мира, иллюзорной картины мира, потенциала человека, жизненного сценария, диадической связи. Выделены некоторые диагностические компоненты иллюзорной картины мира, а также. поднимается вопрос о влиянии родителей на жизнь личности и невозможности большинства людей противостоять этому влиянию. Обосновывается опасность жизни в мире иллюзий. Также предоставляются некоторые советы по преодолению иллюзий в семейных отношениях: преодолению стереотипов, разрыву диадических связи с родителями, понимание того, что дети не принадлежат родителям, что супруги не должны оставаться вместе только ради детей, а также того, что дети должны научиться решать собственные проблемы без помощи родителей.

Ключевые слова: картина мира, иллюзорна картина мира, семейные отношения, иллюзии, диадическая связь, семейный сценарий, супружеские отношения, семья.

Вступлення. Основной формой и одновременно моделью для всех других социальных групп является так называемая первичная группа, в большинстве случаев – это семья. Именно в семье приобретает первый и – при определенных обстоятельствах – основной социальный опыт. Стабильная, полноценно функционирующая семья позволяет всем ее членам удовлетворять жизненно необходимые потребности, такие как потребность в любви, в эмоциональной близости, в защите, в признании, в самоутверждении, в поддержке, в раскрытии собственной индивидуальности и неповторимости.

Но сегодня мы наблюдаем определенную иллюзорность семейных отношений: «бегство» от одиночества, страх не оправдать надежд родителей, страх «быть не такими как все», благодарность, чувство жалости к партнеру».

Исходные предпосылки. Вступая в брак, человек уже, как правило, имеет свою собственную картину мира. И если она была построена на основе искаженных представлений, существующих стереотипах и готовых схемах, которые часто далеки от реальности, тогда такая картина мира может быть значительным препятствием на пути семейного и личного счастья.

Иллюзии, закладываются в мировосприятии человека еще в детстве, а потом могут подкрепляться родителями и обществом. Ребенку закладывают программу будущей взрослой жизни: с какими людьми общаться, с кем вступать в брак, где и кем работать. Человек почти лишен возможности делать собственный жизненный выбор. И это все может быть обусловлено представлениями и установками родителей.

Стереотипные, иллюзорные представления могут влиять на различные сферы человеческой жизни: они значительно искажают представление людей о самих себе и об окружающем мире; иллюзии затрагивают один из важнейших аспектов жизни – приводят к искажению межличностных отношений.

З. Фрейд объясняет жизнь людей в иллюзиях тем, что эти иллюзии помогают им вынести страдания реальной жизни. Если люди смогут понять, что такое иллюзии, для чего они существуют, то есть «если они смогут проснуться от своего полусонного состояния, тогда они смогут осознать собственные силы и возможности изменить себя и реальность таким образом, что иллюзии будут не нужны. Искаженная картина реальности значительно ослабляет человека»[7].

Поэтому сегодня, когда современная семья переживает значительные проблемы социально-экономического характера, часто отвлекает или не дает возможности ей реализовать свои функции по созданию психологического, духовного комфорта как взрослым, так и детям, что приводит к проблемам одиночества, непонимания, вызывает различные страхи, осознать сущность иллюзорной картины мира может быть достаточно важной задачей для каждого человека. А осознать сущность иллюзий – это уже первый шаг к преодолению ограничений которые они создают.

Как отмечает Э. Фромм: «Человек имеет внутреннее стремление расширять свои знания о действительности, а это значит приблизиться к истине. Процесс повышения осознанности есть ничто иное, как процесс пробуждения, прозрения и видение того, что передо мной [9].

Цель статьи. Попытаться определить понятие иллюзорной картины мира, ее влияние на семейные отношения; выявить возможные пути преодоления иллюзорности семейных отношений.

Изложение основного материала. Супружеские и семейные отношения – это сложные социальные образования, обусловленные потребностью общества в физическом и духовном воспроизводстве населения. Уникальность брака и семьи заключается в их эмоциональном и кровно-родственном

потенциале [10]. Супружеские отношения, как наиболее важные и близкие из всех возможных отношений, определяют весь образ существования, который отличается искусством быть вместе.

Семья играет основную роль в развитии здоровой, самодостаточной, способной реализовать свой потенциал личности. Каждый человек имеет определенный потенциал. «Потенциал – это сила, необходимая для определенного действия, но еще не превращена в определенную форму. Например, земля содержит гумус (потенциал) для роста и развития растений» [3]. Но реализуется этот потенциал зависит от того, будет ли способствовать этому ближайшее окружение, а также, конечно, желание и усилия конкретного человека.

Движение в правильном направлении для конкретного человека и составляет реализацию, доставляет удовольствие от жизни, от собственных действий. Но часто люди находятся в плену иллюзий, которые мешают им двигаться в правильном направлении, строить собственную жизнь на основе собственного разума.

Формирование и развитие собственной картины мира – это реализация потребности человека ориентироваться в мире не только физически, но и интеллектуально, на основе анализа и систематизации полученной информации и собственного опыта, переживаний, впечатлений, а также саморегуляция на этой основе своего поведения и деятельности. «У человека может быть рациональная картина мира, которую он строит сам на основе разума, а может быть совсем иллюзорна мифологическая или идеологическая – в любом случае она выполняет функцию ориентации» [8; 7].

Картина мира – это не постоянное образование. Создавая ее, человек собирает факты, хорошо обоснованные гипотезы, не забывая при этом, что любое знание может быть ограниченным и ложными. «Мир постоянно меняется – ведь он познан для нас лишь в виде нашего внутреннего психического образа, и, когда образ меняется, не всегда легко, решить, что изменилось – только мир, или только мы, или же вместе с миром изменились и мы» [11; 222].

Образ мира может меняться все время так же, как все время может меняться наше мнение о нас самих. Каждое новое открытие, каждая мысль может предоставить миру новое лицо. «Каждый человек рано или поздно исчерпывает себя, но в его же интересах необходимо избегать этого как можно дольше, а этого можно достичь только в том случае, если человек не позволит устояться образу мира, а каждую новую мысль будет проверять, определять ее вклад в картину мира» [11; 223].

Так, например, Х. Ортега-и-Гассет в своей работе «Миссия Университета», говорит о том, что жизнь – это хаос, дикая путаница. Человек теряется в нем. И его ум реагирует на это ощущение катастрофы и растерянности: ум работает, чтобы найти в пуще «тропы» и «дороги», то есть ясные и устоявшиеся представления о Вселенной, неоспоримые убеждения относительно того, каковы вещи и мир. Эта совокупность, эта система идей является культурой в истинном смысле слова. Культура – то, что спасает от жизненной ка-

тастрофы, она позволяет человеку жить так, чтобы его жизнь не стала бессмысленной трагедией или полным одичанием.

Далее он отмечает, что «как люди, мы не можем жить без представлений. От них зависит то, что мы делаем, а жить – это не только делать то или другое. Так, древнейшая книга Индии говорит: «Наши действия идут вслед за нашими мыслями так же, как колесо телеги катится за копытами быка. Мы – это наши представления» [5].

К. Г. Юнг отмечает, что большое значение в картине мира имеют установки: «Картину мира можно было бы описать как абстрактно сложившуюся установку. Установка является психологическим понятием, которое характеризует ориентацию на цель или, так сказать, «высшие представления», особое расположение психических содержаний. Психологическая установка имеет идею, цель, которая поддерживается и обосновывается опытом, принципами, эмоциональным впечатлением» [11, с. 220].

Несмотря на то, что установка может быть неосознанной или недостаточно осознанной, К. Г. Юнг отмечает, что можно говорить картину мира только в том случае, когда человек делает серьезные попытки абстрактно или наглядно сформировать свою установку, выяснить для самого себя, почему и для чего мы делаем именно такие поступки и живем именно таким образом. Развитие сознания обуславливает развитие картины мира. Осознание причин и целей, получение опыта, знаний являются механизмами ее развития [11, с. 222-223].

Далее К. Г. Юнг говорит о том, что «представление, которое складывается у человека о мире, является образом того, что он называет миром. Именно в этот образ, исходя из его особенностей, человек ориентируется в своей адаптации» [11, с. 223]. Так же сознательно или бессознательно создаются и определенные представления и установки о семейной жизни, образ будущего супруга / супруги (как отмечает К. Юнг, на создание образов влияют наши родители, а, соответственно, и индивидуальное и коллективное бессознательное).

Конечно, семейные установки, традиции, мифы, сценарии не могут никак не повлиять на собственные ожидания и представления о браке, семье. Е.И. Головаха, Н.В. Панина говорят, что «поэтому так нелегко проходит первый этап создания молодой семьи, что каждый из супругов приходит в нее со своими семейными традициями. Сами по себе традиции каждой семьи ничем не хуже других, но сосуществовать вместе они могут не всегда» [2; 30].

Стоит отметить, что довольно часто влияние родительской семьи приобретает патологический характер. Например, Э. Фромм отмечает, что собственная нерозорванность с родителями составляет основу невротической любви, когда уже будучи взрослыми, люди переносят ожидания и страхи, которые переживали по отношению к родителям, на любимого человека. «Эти люди никогда не освобождаются от образа зависимости и, повзрослев, ищут этот образ в своих любовных требованиях. В подобных случаях человек – в смысле чувств – остается ребенком 2,5 или 12 лет, хотя интеллектуально и социально он находится на уровне своего возраста. В наиболее тяже-

лых случаях эмоциональная незрелость ведет к нарушениям социальной дееспособности; в менее тяжелых случаях конфликт ограничивается сферой интимных отношений [8]. Так действует неразрывная симбиотическая связь.

Итак, создавая картину мира, человек может осмысливать себя и свое место в реальности. Видеть мир означает также видеть себя. Препятствием этому может быть страх и желание, которые управляют человеком и создают искаженную или, «иллюзорную картину мира», как ее называет Д. А. Леонтьев в предисловии к произведению Э. Фромма «Искусство любить» [8; 6].

После изучения литературы по теме формирования иллюзорной картины мира человека [1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 11], мы пришли к выводу, что иллюзорная картина мира – это искаженное и ошибочные представления людей об окружающем мире и самих себя, сформированных на основе отсутствия или недостаточности информации и замены ее ложными представлениями, схемами и стереотипами. Конечно, все эти явления могут значительно упрощать жизнь человека, ведь не нужно создавать что-то новое, свое, а можно использовать уже существующие стереотипы, заданные схемы, которые зачастую оторваны от реальности; не нужно познавать мир и людей, а взамен можно перенести на них собственные проекции. Человек может постоянно оправдывать свое бездействие, не успешность тем, что у него ничего не получится, ведь он ни на что не способен – в основе лежит страх поражения, неосуществление надежд.

Сегодня воспитания ориентировано на амбиции, достижение власти, накопления материальных благ, честолюбие. Как только ребенок приходит в этот мир, ему сразу дают программу, карту по которой он должен жить. Он еще не осознал кем хочет стать, что принесет радость, от чего он сможет стать счастливым, как его сразу же программируют. Получив такую программу, он уже не сможет прожить собственную жизнь.

Так, например, Э. Берн исследуя проблему человеческих взаимоотношений, говорит о сценарии, как жизненном плане, который постоянно развивается, формируется в раннем детстве, в основном, под влиянием родителей. Этот психологический импульс с большой силой толкает человека вперед, навстречу его судьбе, и очень часто независимо от его сопротивления или свободного выбора. Далее Э. Берн отмечает, что человек, который действует по готовым формулам – это уже не реальная личность. Однако, именно такие люди и составляют большинство человечества [1, с.206].

Исходя из определения понятия, иллюзорной картины мира, мы делаем попытку выделить следующие диагностические критерии иллюзорной картины мира:

1. Наличие готовых схем, сценариев стереотипов.

Стереотип – это, как правило, не критично воспринято и преобразовано в личную оценочную норму общественно принятое суждение. Психологическая значимость стереотипов заключается в экономии мыслей и ощущений в процессе восприятия, оценки и понимания другой личности и событий окружающего мира [2, 56]. В каждой конкретной ситуации человек находится под

влиянием целого ряда стереотипов, которые взаимодействуя могут не только закрепляться или усиливаться, но и взаимоуничтожаться или ослабляться.

2. Неразрывная диадическая связь.

Диада – это реальность жизни человека, которую невозможно исключить. А. Менегетти утверждает, что вся жизнь – это диада, движение. Любая реальность такова, и существует, находясь в отношениях. «Диада означает: движение вдвоем, при котором движение одного не может происходить без движения другого; это единство действия; один из которых не может начать действовать, жить без сосуществования с другим. Например, наши легкие не могут функционировать без кислорода» [3; 231].

3. Предубеждения, которые отдалают человека от реальности.

«Предубеждение – это навверное, самая распространенная неправильная установка в социальных отношениях. Такая установка, которая сложилась на основе определенного опыта, опосредованная генерализацией, идентификацией и проекцией переносится на другие ситуации. Предубеждения – это приговор, который вынесен к рассмотрению обстоятельств дела и к тому же аффективно окрашен» [6; 175].

Стоит отметить, что существуют способы выявления нереальности иллюзий, но это никак не мешает людям продолжать оставаться в их сетях, что свидетельствует о значительной распространенности своего рода «психопатологической лени», по которой многие люди остаются в страданиях в то время, когда имеют все необходимое для счастливой жизни. Как показывает большой опыт восточной прикладной психологии, более всего преодолению иллюзий способствует углубление человеком в рассмотрение событий и фактов личного внутреннего мира.

Рассмотрим существующие пути преодоления иллюзорной картины мира в семейных

1. Пытаться как родителям, так и их детям освободиться от стереотипов, готовых схем. Э. Фромм обращает внимание на то, что большинство людей являются «тупыми». Речь идет не о людях, у которых отсутствует некоторый уровень понимания, который измеряют путем тестов на умственные способности, а непонимание очевидных явлений, неумение улавливать противоречия внутри явлений, связывать разные и не явно очевидные факты. Эта «тупость» наиболее заметна во взглядах людей на личные отношения и общественные дела. Э. Фромм задает вопрос: «Почему люди не могут проанализировать самые очевидные факты личной и общественной жизни, а вместо этого цепляются за стереотипы, которые постоянно повторяются и не дают ответы не на один вопрос»? Умственные способности, кроме врожденных данных, выступают в большей степени как функция независимости, бодрости и жизнеспособности; «Тупость» – в такой же степени результат покорности, страха, внутренней жертвенности. Если существенная часть понимания состоит из умения видеть связи между фактами, которые до этого не воспринимались как связанные, тот, кто придерживается условностей, не осмелится признать такие связи; человек, который боится быть не как все, не

сможет признать фикцию за фикцию, что будет мешать ему в открытии действительности.

Так, Маленький мальчик в сказке о голом короле увидел, что король голый не потому, что он умнее взрослых, он просто не стал еще конформистом. Каждое новое открытие – это приключение, а искателям приключений нужна не только определенная степень самоуверенности, но и жизненная энергия и радость, которые можно найти только у тех, для кого жизнь – это нечто большее, чем желание избежать напряжения и боли. Для того чтобы уменьшить общий уровень «тупости», нужны люди независимые, решительные, любящие.

2. Разорвать диадическую (как ее называет А. Менегетти) или симбиотическую (по определению Э. Фромма) связь.

Диада начинается в отношениях «мать-ребенок». Она начинается с рождения ребенка и продолжается до тех пор, пока человек взрослеет, накапливает опыт и переживания, становясь более самостоятельным, его действия становятся личными, его выбор принадлежит только ему. Как пишет А. Менегетти, подобно тому, как каждая клетка рождается изнутри другой клетки, но затем, по мере развития отделяется от нее, так и для человека этот разрыв, хотя и болезненный, но необходимый для достижения реальной независимости.

До тех пор, пока субъект остается в диадических отношениях, он не способен к самостоятельному движению. Поэтому родители должны с любовью отпустить ребенка, давать ему возможность собственного выбора.

Итак, дети существуют не для родителей, а для жизни. Родители поддерживают своих детей, помогают сделать им первый шаг, выводят в свет. А если родители будут удерживать своих детей постоянно при себе, то они или уничтожат своих родителей, или же начнут болеть. Как отмечает А. Менегетти, дети – это вклад взрослых в жизни, на формирование социальных ценностей, но он никак не должен влиять на потребность человека в самореализации.

3. Следующий критерий очень связан с разрывом симбиотической связи, ведь достаточно распространена иллюзия о том, что дети принадлежат родителям или жена / муж - мужу / жене. Мы часто забываем о том, что люди – не вещи, они не могут принадлежать другому человеку. Человеком невозможно владеть, ему не возможно диктовать собственные правила жизни, навязывать собственные ценности, переделывать под собственное понимание мира.

Но люди привыкли владеть всем, и это можно достаточно хорошо наблюдать, когда люди общаясь высказываются следующим образом: «У меня бессонница», вместо того, чтобы говорить: «Я не могу спать»; или «У меня проблемы», вместо «мне грустно», а также другие подобные высказывания, например: «У меня счастливый брак», вместо «Я и моя жена (муж) любим друг друга». «Все категории процесса бытия превращаются в категории владения. Современный человек имеет все: машину, дом, работу, детей, брак, проблемы, удовольствие. И если всего этого ему недостаточно, у него есть свой психоаналитик. Он сам является ничто» [9; 326].

Родители должны осознать, прежде всего то, что ни один человек не принадлежит другому, как вещь, дом, машина и все остальное чем привыкли обладать. При этом, признавая право каждого человека на собственную жизнь. Важно воспринимать его таким, какой он есть, и не искажать его образ собственными желаниями и страхами.

Итак, никогда не стоит слишком сильно оберегать ребенка. Если здоровью и жизни ребенка ничего не угрожает, его следует оставить в покое. Человек, который постоянно стремится контролировать другого человека глубоко несчастный, поскольку пытается реализовать себя, обладая не собой, а другими. Любое желание обладать всегда идет вразрез с жизненной функциональностью.

4. Не нужно пытаться приобщать ребенка к какой-то группе. Талантливые люди не поднимаются выше среднего уровня общепринятой культуры.

Чтобы развивалась творческая личность, ее следует предоставить самой себе. В обществе подкрепляется опосредованность и тормозится реализация творческих способностей.

5. Не нужно оставаться с мужем ради блага детей. Родители должны быть вместе при взаимной любви. Но оставаться вместе ради детей нельзя – это не функционально, и дети растут испорченными, быстро улавливая правила игры и шантажируя то одного, то другого из родителей.

6. Дети должны самостоятельно научиться решать собственные проблемы. Контролировать ребенка нужно на расстоянии, и в той мере, в какой это необходимо, если вообще необходимо.

Если ребенок умный, отличается от других и ему нужно поехать, например, в другой город, чтобы поступить в университет, или уйти из семьи, чтобы найти работу, то родители должны понять это и отпустить своего ребенка. После восемнадцати-двадцати лет ребенка следует отпустить, а не привязывать его к дому. У него есть собственные возможности, потенциал, который он должен реализовать.

Отметим, что А. Менегетти утверждает, что женщина должна иметь профессию, собственные интересы, а постоянная опека о детях ведет только к ее собственной фрустрации, может привести к физическим болезням как ее, так и ее ребенка.

Выводы и дальнейшие перспективы исследования.

Из выше сказанного, можно сделать вывод, что для того чтобы избавиться от ложных и искаженных, представлений и быть счастливыми в семейной жизни и реализовать свой потенциал и свои возможности, людям нужно строить свои отношения на основе любви, взаимопонимания и веры в собственные возможности и в возможности ребенка. Ведь, как отмечает Э. Фромм, одним из главных условий развития потенциальных возможностей ребенка – вера в его потенциальные возможности как человека.

Существование этой веры отличает воспитание от манипулирования. Воспитание – это помощь ребенку в реализации его потенциальных возможностей. Манипулирование противоположное воспитанию; оно основано на

отсутствии веры в рост потенциальных возможностей и на убеждениях, что с ребенком все будет хорошо, только если взрослый вложит в него то, что ему кажется желанным и нужным для счастья, и подавит то, что считается нежелательным.

Придерживаясь принципа воспитания на основе потенциальных возможностей ребенка, родители могут освободиться от определенных стереотипов, предубеждений установленных обществом и самими родителями, а значит жить на основе собственных представлений.

Перспективой дальнейшего теоретического и эмпирического исследования является уточнение, расширение понятия иллюзорной картины мира, выявления других диагностических критериев и путей преодоления иллюзорной картины мира в семейных отношениях.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Э. Берн – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 480с.
2. *Головаха И. Е.* Психология человеческого взаимопонимания / И.Е. Головаха, Н.В. Панина – К. Политиздат Украины, 1989. – 189с.3. *Менегетти А.* Психосоматика / Менегетти А. – М.: ННБФ "Психосоматика", 2005. – 360с.
3. *Менегетти А.* Проект Человек / А. Менегетти – М.: ННБФ "Онтопсихология", 2003. – 336с.
4. *Ортега-и-Гасет Х.* Місія Університету [електронний ресурс] / Х. Ортега-и-Гасет – Л.: Літопис, 2002 256с. – URL: <http://www.gumer.info/>.
5. *Пезешкиан Н.* Психотерапия повседневной жизни / Н. Пезешкиан – СПб.: Речь, 2004. – 288с.
6. *Фрейд З.* Будущее одной иллюзии [електронний ресурс] / З. Фрейд Будущее одной иллюзии – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Freid/Future.php.
7. *Фромм Э.* Искусство любить / Э. Фромм – СПб.: Азбука, 2002. – 221с.
8. *Фромм Э.* Иметь или быть? / Э. Фромм – М., 1998. – 448с.
9. *Шнейдер Л. Б.* Семейная психология / Л. Б. Шнейдер – М.: Мысль, 2005. – 765с.
10. *Юнг К. Г.* Проблемы души нашего времени / К.Г. Юнг К – М.: Прогресс, 2006. – 331с.
11. *Юнг К. Г.* Структура психики и архетипы / К.Г. Юнг – М.: Флинта, 2007. – 303с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Bern E.* Games played by humans: Psychology of Human Relationships; People who play games: Psychology of human destiny/E. Burn – М.: FAIR-PRESS, 2002. – 480с.
2. *Golovah I. E.* Psychology of Human Understanding/I.E. Golovakha, N.V. Panina – K. Politicizdat of Ukraine, 1989. – 189с.3. *Menegetti A.* Psychosomatics/Menegetti A. - М.: NNBF "Psychosomatics," 2005. - 360s.
3. *Menegetti A.* Project Man/A. Menegetti – М.: NNBF "Ontopsychology," 2003.–336с.
4. *Ortega-Gaset J.* Місія to Un_ versitet [an elektronny resource] / J. Ortega-Gaset – L.: L_topis, 2002 256 pages – URL: <http://www.gumer.info/>.
5. *Pezeshkian N.* Psychotherapy of everyday life/N. Pezeshkian – SPb.: Speech, 2004. – 288с.
6. *Freud Z.* Future of one illusion [electronous resource]/Z. Freud Future of one illusion – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Freid/Future.php.
7. *Fromm E.* Art of Love/E. Fromm – SPb.: Azbuka, 2002. –221с.
8. *Fromm E.* Have or be?/E. Fromm – М., 1998. – 448с.
9. *Schneider L. B.* Family Psychology / L. B. Schneider - М.: Thought, 2005 –765s.
10. *Jung K. G.* Problems of the Soul of Our Time/K.G. Jung K – М.: Progress, 2006. - 331с.

Tereshchenko M. V. The ability illusory world picture overcoming in family relations. The article attempts to reveal the notion of a world picture, an illusory world picture, human potential, life scenario, dyadic connection. Attitudes are observed as one of the main world pictures' components. World picture can be described as an abstractly formed attitude. Some diagnostic components of the illusory world picture are highlighted, the question of the parents' influence on the life of personality and the inability of most people to resist this influence is raised. The danger of life in a world of illusions is justified. At the same time, there are ways of illusions' unreality detection, but it does not prevent people from continuing to stay in its net, that testifies on considerable prevalence of some kind of "psychological idleness", owing to which many of people stay in sufferings. Some advises for illusions overcoming in family relationships are also provided: overcoming stereotypes, breaking dyadic connection with parents, understanding that children do not belong to parents, that husband and wife should not stay together just for the sake of children, and that children should learn to solve their own problems without the help of parents. Often the parental family influence gains pathological character. Own indissolubility with parents makes a ground for neurotic love, when being already adult, people transfer their expectations and fears, experienced towards parents, to beloved person.

Key words: picture of the world, illusory picture of the world, family relationships, illusions, dyadic connection, family scenario, marital relations, family.

Отримано 05.02.2020

УДК 159.9

Третяк Тетяна Миколаївна

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УСКЛАДНЕНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ УМОВАХ

Третяк Т. М. Дослідження проявів творчого мислення старшокласників в ускладнених інформаційних умовах. Обґрунтовується важливість вивчення проявів творчого мислення старшокласників для їх психологічного здоров'я, самореалізації в навчанні, спілкуванні, професійної і взагалі життєвої реалізованості в майбутньому. Розглядаються теоретичні засади розробки: батареї тестів Дж. Гілфорда, зокрема, такі виділені ним параметри, як семантична гнучкість, образна адаптивна гнучкість, семантична спонтанна гнучкість, оригінальність; батареї тестів Е. Торранса за параметрами: легкість, гнучкість, оригінальність; реалізація яких показала наявність залежності між рівнем інтелекту і рівнем креативності. Формулюються вимоги, встановлені Д. Б. Богоявленською до методичних засобів дослідження проявів творчого мислення. Акцентується увага на особливостях реалізації системи КАРУС щодо діагностики творчої мисленнєвої діяльності старшокласників. Зокрема, обґрунтовуються особливості реалізації ряду розроблених субтестів як комплексу засобів експресдіагностики. Формулюються інструкції для досліджуваних. Надаються рекомендації стосовно використання стимульного матеріалу та аналізу результатів дослідження за розробленими параметрами. Показано, що розв'язування досліджуваними даних експериментальних завдань дозволяє отримати інформацію щодо проявів творчого мислення старшокласників у різних сферах творчої діяльності: літературній, художній, технічній та ін., їх здатності мобілізувати свої творчі зусилля в процесі розв'язування задач в ускладнюючих умовах (за обмеження в часі, при дефіциті інформації та ін.). Наголошується на необхідності врахування такого суттєвого компоненту твор-

чого мислення, як його економічність, зокрема, при організації роботи позашкільних об'єднань старшокласників, діяльність яких має важливе значення як для розвитку їх творчого мислення, так і для усвідомленого професійного самовизначення.

Ключові слова: творче мислення, задача, інформація, процес розв'язування задачі, ускладнюючі інформаційні умови.

Третяк Т. Н. Исследование проявлений творческого мышления старшеклассников в усложненных информационных условиях. Обосновывается важность изучения проявлений творческого мышления старшеклассников для их психологического здоровья, самореализации в обучении, общении, профессиональной и вообще жизненной реализуемости в будущем. Рассматриваются теоретические основы разработки: батареи тестов Дж. Гилфорда, в частности, такие выделенные им основные параметры креативности, как: семантическая гибкость, образная адаптивная гибкость, семантическая спонтанная гибкость, оригинальность; батареи тестов Э. Торранса относительно параметров: легкость, гибкость, оригинальность; реализация которых показала наличие зависимости между уровнем интеллекта и уровнем креативности. Формулируются требования, установленные Д. Б. Богоявленской к методическим средствам исследования проявлений творческого мышления. Акцентируется внимание на особенностях реализации системы КАРУС относительно диагностики творческой мыслительной деятельности старшеклассников. В частности, обосновываются особенности реализации ряда разработанных субтестов как комплекса средств экспрессдиагностики. Формулируются инструкции для испытуемых. Даются рекомендации по использованию стимульного материала и анализу результатов исследования по разработанным параметрам. Показано, что решение испытуемыми данных экспериментальных заданий позволяет получить информацию относительно проявлений творческого мышления старшеклассников в разных сферах творческой деятельности, в частности: литературной, художественной, технической и т. д., а также их способности мобилизовать свои творческие усилия в процессе решения задач в усложненных условиях (при ограничении во времени, дефиците информации и др.). Делается акцент на необходимости учета такого существенного компонента творческого мышления, как его экономичность, в частности, при организации работы внешкольных объединений старшеклассников, деятельность которых имеет важное значение как для развития их творческого мышления, так и для осознанного профессионального самоопределения.

Ключевые слова: творческое мышление, информация, задача, процесс решения задачи, усложненные информационные условия.

Постановка проблеми. Надання психологічної допомоги людям, що проживають в ускладнених умовах, має передбачати насамперед формування їх психологічної готовності до розв'язування творчих задач, зокрема при дефіциті або надлишку прогностично необхідної інформації, коли актуальними є раптові заборони чи обмеження. Особливо це стосується школярів, адже їм доводиться повсякчас приймати рішення на фоні впливу невинного потоку агресивної інформації, успішність чого безпосередньо залежить від адекватності структурно-функціонального аналізу актуальної інформації в процесі її сприймання, а також опрацювання в процесі творчого мислення.

В нинішній час дуже важливим є навчання школярів творчому сприйманню об'єктивної дійсності, забезпечення розвитку стратегіальної організації їх перцептивно-мисленнєвої діяльності в процесі розв'язування творчих задач, які ставить перед ними повсякденне життя.

Вихідні передумови. Розвиток здібностей учнів до творчого опрацювання сприйманої інформації з метою формування адекватної картини світу,

вироблення системного інструментарію створення нових високопотужних образів, що відображають і примножують красу світу: зовнішнього і внутрішнього, вимагає вирішення проблеми діагностики і розвитку сприймання людиною нової інформації, забезпечення її психологічної готовності до розв'язування творчих задач в ускладнених умовах.

Мета статті – розробити методичні засоби експресдіагностики проявів творчого мислення старшокласників в ускладнених інформаційних умовах.

Виклад основного матеріалу. З метою розробки методичних засобів діагностики і розвитку проявів творчого мислення старшокласників, що зазнають негативних впливів у процесі вирішення актуальних задач, може бути реалізована система творчого тренінгу КАРУС, яка виявилась прийнятною не лише для сфери технічної творчості, на яку вона була спочатку орієнтована автором, В. О. Моляко, при її розробці, а і для вирішення проблем у будь-якій сфері творчості: науковій, художній, педагогічній, комунікативній, соціальній та ін.

Адже життя людини взагалі можна розглядати як неперервний процес розв'язування творчих задач. Творчі задачі мають єдину структуру їх розв'язування. Тож насамперед учні мають отримати прогностично-необхідну інформацію щодо структури процесу вирішення творчої задачі. Найголовніше, щоб при розробці педагогами планів уроків, гурткових занять, виховних масових заходів передбачалась перспектива можливості проходження учнів через усі етапи творчого процесу. Слід розвивати в учнів чутливість до проблем, здатність помічати протиріччя, адже саме із цього досить часто і починається творчість.

Відомо, що в навчально-виховній роботі в школі чи не найважливішим є завдання розвитку творчого мислення учнів. Адже саме від цього залежить, наскільки школярі зможуть реалізувати себе в навчанні, позашкільній роботі, спілкуванні з друзями, значною мірою від цього залежить їх самооцінка, соціальний статус, а отже і в решті решт психологічне здоров'я нині, а також успішність професійної і взагалі життєвої реалізованості в майбутньому.

З метою дослідження проявів творчого мислення використовуються відповідні завдання-тести. Хоча слід зазначити, що такі тести, які розроблені і реалізуються на сьогоднішній день, не є досить валідними, оскільки в ідеалі тест проявів творчого мислення має вимірювати ці прояви на всіх етапах розв'язування учнями творчої задачі.

Після робіт Дж. Гілфорда в зарубіжній науці набула поширення концепція креативності як загальної творчої здібності, основою якої Дж. Гілфорд вважав дивергенцію – «тип мислення, що йде в різних напрямках» (Дж. Гілфорд), на відміну від конвергенції, яка спрямована на знаходження єдино правильного рішення за наявності певних обмежень.

Дж. Гілфорд виділив такі основні параметри креативності: 1) семантична гнучкість – здатність виділяти функцію об'єкта і знаходити його нове використання; 2) образна адаптивна гнучкість – здатність так змінювати форму стимула, щоб стало можливим його використання в новому ракурсі;

3) семантична спонтанна гнучкість – здатність продукувати нові ідеї в межах жорстко заданих умов; 4) оригінальність – здатність знаходити надзвичайні і точні відповіді.

Ці теоретичні засади були покладені в основу при розробці тестів: 1) на знаходження нових функцій відомих предметів; 2) на створення зображення, виходячи із заданих фігур; 3) на вербальну креативність, що може, наприклад, проявлятися через знаходження слів, які містять задану літеру. Батарея тестів Дж. Гілфорда складається з 14 субтестів, із яких 10 – на вербальну творчість, 4 – на невербальну творчість. Час виконання тестів обмежений.

Е. Торранс, виходячи з досвіду використання тестів Дж. Гілфорда, розробив власну батарею тестів. При цьому під креативністю (творчістю) він розумів здатність відчувати, вбачати дисгармонію, невідповідність, нецілісність у наявному об'єкті і обирати шляхи їх усунення через знайдення нових більш досконалих ідей.

Батарея тестів Торранса включає 12 тестів, що діагностують вербальне, образотворче і словесно-звукове мислення за такими параметрами: 1) легкість – швидкість виконання тестових завдань; 2) гнучкість – кількість переключень з однієї категорії об'єкту на іншу в процесі пошуку рішень; 3) оригінальність – обернено пропорційна частоті даної відповіді в даній групі досліджуваних.

Якщо дана відповідь запропонована 1% досліджуваних, то вона оцінюється в 4 бали; якщо відповідь зустрічається менше ніж в 1-2% випадків, то нараховується 3 бали. 0 балів має місце тоді, коли відповідь зустрічається частіше, ніж у 6% випадків.

Дослідження Дж. Гілфорда і Е. Торранса показали наявність залежності між рівнем інтелекту і рівнем креативності: чим вищий рівень інтелекту, тим вищою є імовірність високого рівня креативності, при високому інтелекті можуть мати місце низькі показники креативності, але не навпаки.

М. Воллах і Н. Коган розробили таку систему проведення тестів креативності, за якої досліджувані не обмежені в часі при виконанні тестових завдань, при цьому робота проводиться у формі гри, що орієнтує її учасників на змагання в ході розв'язування задач.

На думку Д. Б. Богоявленської традиційні тести творчого мислення є недосконалими, самі по собі обмежують прояви мисленнєвої діяльності учнів, оскільки при їх виконанні у досліджуваного можуть реалізуватися прояви творчого мислення лише в тій мірі, в якій це передбачено умовою задачі, тому вона висуває такі основні вимоги до методичних засобів дослідження проявів творчого мислення:

- 1) відмова від зовнішнього стимулу і запобігання появі внутрішньої оціночної стимуляції;
- 2) відсутність жорстких обмежень поля діяльності досліджуваного; воно, навпаки, має містити певну ієрархію проблем, постановка яких не є обов'язковою для успішного виконання інструкцій;
- 3) відсутність часових обмежень при проведенні тестування.

З метою дослідження проявів творчого мислення старшокласників можуть бути використані такі методичні засоби, спрямовані на експресдіагностику їх здатності створювати нові вербальні конструкції, а також нові образи в наочно-дійовому, графічно-образному плані в ускладнених інформаційних умовах. Обрахування рівнів проявів досліджуваних характеристик проводиться, виходячи з даних, отриманих для конкретної вибірки учнів.

Однією з основних вимог до експериментальних завдань такого роду є насамперед можливість з їх допомогою вивчати прояви конструктивного мислення в різних сферах творчої діяльності. Згідно теорії творчої людини, розробленої В. О. Моляко, конструктивне мислення пов'язане з розв'язуванням творчих конструктивних задач, перетворенням інформації для їх розв'язування відповідно до умов задачі з метою створення певної структури з певними функціями.

1. Субтест «Римування».

Інструкція. «Придумай вірш, використовуючи заданий перший рядок».

Стимульний матеріал: Картки з формулюванням перших заданих рядків:

Під сосною боровик ...

Іде кіт через лід ...

А у мене є папуга ...

Легкість визначається через наявність рими у вірші, музикальності, ритмічності рядків, а також за кількістю придуманих рядків: 1 рядок -1 бал; 2-3 рядки – 2 бали; більше 3 рядків – 3 бали.

Оригінальність – обернено-пропорційна частоті пропонування тем, образів у придуманих рядках.

Точність визначається через логічність, вміння вдало підбирати по змісту продовження рими. При відсутності такої точності із набраної суми балів в кожному завданні знімається 1 бал (як правило, буває 1-2 неточності в учня, не більше).

Поєднання (співпадання) логіки і рими – 3 бали. Якщо рима без логіки – 2 бали. Якщо логіка без рими – 1 бал.

Максимальна оцінка субтесту буде складатись із суми максимальних показників за ступенем легкості, оригінальності і точності відповідей.

Час виконання – 5 хвилин.

2. Субтест «Слова, що містять три задані букви: А, Н, К».

Інструкція: «Придумайте якомога більше слів, що містять три задані букви: А, Н, К».

Легкість визначається кількістю слів, запропонованих учнем.

Оригінальність – обернено-пропорційна частоті пропонування слів.

Час виконання – 1 хвилина.

3. Субтест «Незакінчені речення».

Інструкція: «Закінчити 10 речень».

Стимульний матеріал: Картки з незакінченими реченнями.

1. Легше всього ...

2. Не дивлячись на те, що ...

3. Чим далі ...
4. Кожен ...
5. Жаль, що ...
6. Якщо ...
7. Найважливіше те, що ...
8. Тільки ...
9. Неправда ...
10. Прийде такий день, коли ...

Легкість визначається кількістю закінчених речень.

Композиційність підраховується за кількістю речень, об'єднаних за змістом. Для обдарованих учнів є характерним прагнення написати твір, виходячи із заданих речень.

Цей субтест є водночас проєктивним, оскільки при його виконанні знаходить відображення актуальна для даного учня інформація (щодо його мотиваційної сфери; його стосунків у школі, в сім'ї; ставлення до самого себе та ін.).

Час виконання – 3 хв.

4. Субтест «Хокку»

Інструкція: «Придумайте вірш, використовуючи слова:

- 1) Вечір, гілка, птах;
- 2) Хмари, місяць, квітка;
- 3) Зерна, сльози, дорога».

Стимульний матеріал: картки із заданими словами.

Оцінюються: легкість – за кількістю придуманих рядків; оригінальність – обернено-пропорційна частоті художнього задуму; точність як довершеність побудови задуму, його логічність і витонченість.

Найвищої оцінки заслуговує, наприклад, створене учнем хокку: «Сліз, неначе зерна в полі, коли збираєшся в далеку дорогу».

Обмеження в часі – 5 хв.

5. Субтест «Асоціації».

Інструкція: «З якими словами поєднується це слово?»

Стимульний матеріал: слова «мова», «весна».

Легкість – кількість асоціацій (одна асоціація – 1 бал). Оригінальність – обернено-пропорційна частоті називання слів.

Обмеження в часі – 2 хв.

6. Субтест «Закінчи малюнок».

Інструкція: «Домалюйте незакінчені фігури (круг, трикутник, ромб). Придумайте назви і напишіть їх під малюнками».

Стимульний матеріал: бланки відповідей із зображеннями трьох незакінчених фігур.

Оригінальність запропонованої назви (обернено-пропорційна частоті повторюваності).

Конструктивна активність: 0 балів – учень дає назву заданому графічному зображенню без будь-яких графічних доповнень; 1 бал – зобра-

ження довершується шляхом дублювання заданої фігури; 2 бали – шукана конструкція вибудовується за рахунок добудови до заданої фігури певних деталей, при цьому сама базова фігура не зазнає змін; 3 бали – шукана конструкція вибудовується за рахунок розгорнутих перетворень всередині простору базової фігури, при цьому може змінюватись його конфігурація.

Час обмеження – 4 хв.

7. Субтест «Танграм».

Інструкція: «Зроби з цих частин зображення. Назви свої аплікації».

Стимульний матеріал: квадрат зі стороною 10 см, відповідним чином розділений на частини.

Дане завдання є більш складним порівняно із виконанням малюнку в тому розумінні, що вибір елементів конструювання обмежений, оскільки вони є заданими. Для успішного виконання цього завдання важливою є здатність актуалізувати в своїй пам'яті необхідні аналоги і трансформувати їх стосовно розроблюваного задуму аплікації. У виборі предмета, сюжету цього задуму відображається кругозір учня, його обізнаність про світ, а також його інтереси.

Оригінальність обернено-пропорційна частоті пропонування сюжету. Гнучкість у даному субтесті оцінюється за двома напрямками мислення: як здатність до продукування сюжетів і як здатність залучати до створюваного задуму образи об'єктів із віддалених сфер діяльності. За наявність сюжету досліджуваному нараховується 1 бал. Другий вид гнучкості можна назвати категоріальною. Зображувані конкретні предмети, сюжети можна підвести під більш широкі категорії. В межах вибірки категорії зустрічаються з різною частотою. Є категорії навколишнього світу для учня більш і менш віддалені. І чим рідше зустрічаються стосовно досліджуваних даного вікового рівня запропоновані ними назви, тим вищий рівень гнучкості вони проявляють. При аналізі виконання завдань слід враховувати повне чи часткове використання частин танграма.

Час обмеження – 3 хв.

Слід зазначити, що субтест «Танграм» може бути віднесений до експериментальних завдань типу задач на вільне конструювання. Перевага задач такого роду полягає в тому, що структурні і функціональні особливості елементів конструктора, що складається з набору певних геометричних фігур, добре відомі будь-якій людині практично незалежно від віку.

Всі конструкції, які створюються досліджуваним в ході розв'язування задачі, фіксуються в протоколі. Після закінчення розв'язування задачі досліджуваному ставиться запитання: чому він створив саме цю конструкцію? І до протоколу заносяться пояснення щодо кожної розробленої ним конструкції – це дозволить отримати інформацію про мотиваційну сферу даного учня.

Пристаючи до розв'язування задач такого роду, учні, як правило, здійснюють трансформацію вихідних умов задачі в шукані умови. В процесі вивчення вихідних умов задачі досліджуваний аналізує властивості

елементів конструювання, розглядаючи їх з точки зору структурно-функціональних перетворень.

Розв'язування задачі типу «Танграм» , як правило, проходить у два етапи: 1 етап – вивчення властивостей наявних об'єктів у процесі їх перестановки, переорієнтації в просторі, з'єднання і роз'єднання, формування блоків із наявних елементів, знайдення в групі об'єктів об'єкта-орієнтира відповідного аналога веде до переформулювання умови задачі і переорієнтації спрямованості конструктивних дій на створення задумів згідно знайденим об'єктам-орієнтирам, тобто перехід до другого етапу; 2 етап – створення задумів і втілення їх у конструкціях з наявних елементів (їх блоків).

При розв'язуванні досліджуваними задачі такого типу фіксуються такі показники: 1. Загальна кількість варіантів розв'язування задачі. 2. Частота застосування кожної з конструкторських тактик при розробці задуму. Оскільки весь спектр конструкторських тактик у повному обсязі реалізується не часто в процесі розв'язування школярами задач на вільне конструювання, в даному випадку слід аналізувати частоту застосування таких прийомів конструювання при розробці задуму розв'язування задачі: збільшення, зменшення, переорієнтація в просторі, попарне поєднання однорідних елементів, перестановки. 3. Кількість варіантів, створених за принципом комбінування нарощуваних блоків, тобто, коли базовим елементом комбінування стає попередня конструкція чи її блок. 4. Кількість оригінальних конструкцій.

Слід зазначити, що експериментальні завдання із застосуванням геометричного конструктора фіксують тенденцію, прагнення досліджуваного до будь-якої діяльності вносити елементи творчості, раціоналізації. Рівень розвитку цієї тенденції характеризується тим, наскільки швидко учень переформулює вихідні умови задачі в шукані: «Сконструювати щось (бажано корисне) з наявних об'єктів». До того ж розв'язування задач на вільне конструювання певною мірою аналогічне написанню твору на вільну тему і може бути реалізоване як доступний для педагогів і батьків засіб діагностики проявів творчого мислення учня в залежності від того, до якої сфери в основному відносяться створювані ним конструкції: наукової, технічної, художньої та ін. Більш глибокий аналіз результатів розв'язування задачі на вільне конструювання на основі врахування повного спектру відповідних показників дає можливість зробити ряд висновків щодо особливостей проявів стратегій творчої мисленнєвої діяльності учня.

Реалізація задач на вільне конструювання сприяє також вивченню особистості школяра, оскільки у створюваних ним конструкціях можуть проявлятися мотиви його творчої діяльності, і є важливим засобом розвитку його творчої активності. Слід зауважити, що при розв'язуванні задач на вільне конструювання введення часових обмежень обумовлює зменшення кількості задумів розв'язування задач, створених шляхом функціонального конструювання.

8. Субтест «Винахідницькі задачі».

Інструкція: Придумайте якомога більше способів розв'язування таких задач: 1) Що потрібно зробити, щоб крейда, якою пишуть на класній дошці,

перестала бруднити руки? 2) Як пересувати меблі, щоб і самим не надириватись і підлогу не пошкодити? Зокрема придумайте спосіб подолання порогів.

При вивченні результатів розв'язування запропонованих винахідницьких задач слід проаналізувати, наскільки розроблений старшокласником варіант розв'язку відповідає вимогам, сформульованим в умові задачі, наскільки він є досконалим і довершеним. Наприклад, досліджуваний так переформулює для себе умову задачі: щоб крейда не бруднила руки, треба ізолювати її від поверхні шкіри, і висуває таку ідею: «Можна загорнути крейду в тканину так, щоб лише маленький кінчик виглядав, тоді крейдою можна писати на дошці, не забруднюючи руки». Більш досконалим є розв'язок такий: «Щоб крейда не бруднила руки, треба її обліпити ізоляційною стрічкою». Про досить високий рівень прояву творчого конструктивного мислення може свідчити наступний варіант запропонованого школярем задуму: «Помістити крейду в футляр від губної помади».

Час виконання – 3 хв.

При вивченні початкових вимог другої винахідницької задачі досліджуваний формулює для себе таку умову: треба, щоб меблі ковзали по підлозі, і запропонована ним ідея може бути такою: «Треба залити підлогу олією, тоді підлога буде слизькою і можна буде пересувати меблі навіть через поріг». Про більш високий рівень прояву творчого конструктивного мислення учня свідчать такі розроблені ним задуми: «Підкласти під ніжки меблів клейонку», «Якщо помістити під ніжки меблів килимок, то можна з його допомогою долати поріг».

Винахідницькі задачі слід реалізовувати з метою діагностики проявів творчого невербального мислення тому, що структура процесу їх розв'язування відповідає всім етапам творчої мисленнєвої діяльності винахідників, конструкторів, і, що дуже важливо, орієнтує учнів на пошук єдиного вірного варіанту розв'язку, який є максимально оптимальним і в найбільшій мірі відповідає умовам наявної задачі. На відміну від творчих завдань, умови яких передбачають багатоваріантні розв'язки, як, наприклад, задачі на вільне конструювання, коли досліджуваний має створити якусь конструкцію із ряду заданих елементів (тобто умови сформульовані не чітко, не жорстко), робота над виконанням винахідницьких задач сприяє фокусуванню мислення строго відповідно умовам. А саме здатність до швидкого продукування оптимальних розв'язків і складає основу творчого технічного мислення.

За підсумками аналізу результатів розв'язування старшокласниками вищезазначених експериментальних завдань можна отримати інформацію щодо проявів творчого мислення в різних сферах творчої діяльності, зокрема, в літературній, художній, технічній та ін., а також стосовно їх здатності мобілізувати свої творчі зусилля в при розв'язуванні задач в ускладнених умовах (за обмеження в часі, інформації та ін.).

Мисленнєва діяльність у процесі побудови шуканої конструкції, як правило, характеризується необхідністю дотримання критеріїв раціональності, доцільності, а отже, так зване економічне мислення є неминучою домінантою,

як стосовно відповідності створюваних конструкцій на сучасному виробництві: мінімізації ваги та габаритів, надійності, технологічності та економічності, так і зокрема в позашкільній гуртковій роботі, що передбачає насамперед спрямування роботи школярів на розв'язання завдань, реалізація яких дає певний економічний ефект, а також їх навчання раціональному використанню ресурсів (матеріалів, енергії, часу), що витрачаються в процесі розв'язування цих задач.

Слід зазначити, що при розв'язуванні конструктивно-технічних задач старшокласники, які займаються в гуртках механічного напрямку (авіа-, судно-, авто-, ракетомодельовання, юних механіків та автолюбителів) для передавання обертального руху з ведучого вала на перпендикулярно розміщений вал використовують конічну шестерню, відому їм із будови станків, на яких вони виготовляють деталі для своїх моделей, з науково-популярної, технічної літератури, яку необхідно опрацьовувати при розробці тієї чи іншої конструкції.

Юні радіолюбители використовують з цією метою переважно торцеву шестерню, яку бачили ще в дитинстві в будові іграшкових автомобілів. Наведений приклад показує, що в арсеналі юних радіолюбителів не виявилось досвіду роботи в шкільних майстернях, а отже, справжню підготовку до праці учні отримують у технічних гуртках. Саме технічний гурток є домінуючою ланкою в системі роботи по формуванню в учнів свідомого вибору професії, адже школярі приходять у технічний гурток, щоб оволодіти необхідними знаннями, уміннями, навичками.

В результаті опитування старшокласників, як вони розуміють, що таке функція, вони наводили тільки означення функції, з яким познайомились на уроках математики. Це свідчить про те, що в учнів не сформоване чітке поняття про функцію, про структурні і функціональні особливості об'єктивної реальності. У школярів немає чіткого уявлення про класифікацію машин і механізмів за їх структурними і функціональними ознаками, а тим більше їм нелегко оперувати функціями при розв'язуванні конструктивно-технічних задач. Отже, необхідно в процесі навчання учнів у школах і позашкільних закладах розвивати у них цілісне поняття функції, яке займає одне з домінуючих місць при формуванні в школярів сучасної наукової картини світу.

За сучасних умов матеріально-технічного забезпечення діяльності технічних гуртків реалізація економічного мислення стає життєво необхідною основою існування зокрема гуртків різного роду технічного моделювання і конструювання. При цьому слід мати на увазі, що вироби гуртківців можуть характеризуватись об'єктивною новизною і в той же час є виконаними з металолому, як, наприклад, творчий доробок гуртка сільськогосподарського моделювання і конструювання Ананьївської районної станції юних техніків Одеської області.

Розв'язування творчої технічної задачі пов'язане з необхідністю динамічного пошуку й переробки великої кількості актуальної інформації на кожному з етапів роботи над задачею, що нерідко здійснюється за різного

роду ускладнюючих умов: при дефіциті часу, прогностично необхідної інформації, за умов раптових заборон і обмежень, передбачає розвиток саморегуляції, самоорганізації учня.

Висновки. Можна виділити два основні типи з числа тих задач, які учням доводиться розв'язувати в процесі навчання в школі і в повсякденному житті. До першого типу ми відносимо задачі, самостійно сформульовані школярами в результаті глибокого вивчення проблемної ситуації, яка виникла в сфері, структурно-функціональні особливості об'єктів якої їм добре відомі.

До другого типу ми відносимо задачі, розв'язування яких може не передбачати самостійного формулювання задуму учнями внаслідок значного дефіциту прогностично необхідної інформації про структурно-функціональні особливості об'єктів даної сфери, і розв'язування яких з боку школярів полягає в матеріалізації задуму, розробленого педагогом.

Однак не слід вважати, що розв'язування задач другого типу буде перешкоджати розвитку творчого мислення учнів. У процесі роботи над такими задачами школярі: по-перше, залучаються до оволодіння новими знаннями, актуальними вміннями і навичками, що дозволяє їм через деякий час розв'язувати і задачі першого типу у вивченій таким чином сфері науки, творчої діяльності, по-друге, при розв'язуванні будь-якої задачі, в тому числі і другого типу, неминуче виникають супутні проблемні ситуації, реалізація яких сприяє розвитку творчого мислення учнів.

Перспективи дослідження – передбачається розробка методичних засобів розвитку творчого мислення старшокласників, забезпечення їх психологічної готовності до розв'язування творчих задач в ускладнених інформаційних умовах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). К.: Освіта України, 2007. 388 с.
2. 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. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/712092/>
3. Кульчицкая Е. И., Моляко В. А. Сирень одаренности в саду творчества. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 316 с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Moliako V. A. Tvorcheskaiia konstruktologiia (prolegomeny). K.: Osvita Ukrainy, 2007. 388 s.
2. Pertseptyvno-myslennievi stratehii tvorchoho konstruiuvannia informatsiinykh system u navchalnii ta trudovii diialnosti : monohrafiia / V. O. Moliako, Yu. A. Hulko, N. A. Vahanova [ta in.] ; za red. V. O. Moliako. K., 2018. S. 106-123. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/712092/>
3. Kulchitckaia E. I., Moliako V. A. Siren odarennosti v sadu tvorchestva. Zhitomir: Vid-vo ZhDU im. I. Franka, 2008. 316 s.

Tretiak T.M. Research of senior pupils' creative thinking displays in complicated informational conditions. The importance of studying the senior pupils' creative thinking

displays for their psychological health, self-realization in learning, communication, professional and generally life fulfillment in the future is substantiated. The theoretical foundations of the development are considered: the battery of tests by J. Guilford, in particular, the main parameters of creativity that he identified as: semantic flexibility, figurative adaptive flexibility, semantic spontaneous flexibility, originality; E. Torrance's battery of tests regarding parameters: lightness, flexibility, originality; the implementation of which showed the presence of a relationship between the level of intelligence and the level of creativity. The requirements established by D. B. Bogoyavlenskaya for the methodological means of studying the manifestations of creative thinking are formulated. The attention is focused on the peculiarities of the KARUS system implementation in relation to the diagnosis of the senior pupils' creative thinking activity. In particular, the features of the implementation of a number of developed subtests as a complex of express diagnostics tools are substantiated. Instructions for the subjects are formulated. Recommendations on the use of stimulus material and the analysis of research results according to the developed parameters are given. It is shown that the solution by the subjects of these experimental tasks allows obtaining information on the senior pupils' creative thinking displays in various spheres of creative activity, in particular: literary, artistic, technical, etc., as well as their ability to mobilize their creative efforts in the process of solving problems in complicated conditions (with limited time, lack of information, etc.). The emphasis is made on the need to take into account such an essential component of creative thinking as its efficiency, in particular, when organizing the work of out-of-school associations of senior pupils, whose activities are important both for the development of their creative thinking and for conscious professional self-determination.

Key words: creative thinking, information, task, problem solving process, complicated information conditions.

Отримано 14.02.2020

УДК 925 : 159.921-03

Хупавцева Наталія Олександрівна

АТРИБУТИ ФАСИЛІТАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ НА УРОКАХ У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Хупавцева Н. О. Атрибути фасилітативної взаємодії вчителя та учнів на уроках у процесі організації пізнавальної діяльності. В статті окреслено особливості фасилітативної взаємодії на уроках у шкільному навчанні. Визначено принципи, що відображують специфіку фасилітативного навчання школярів. Таким принципами є: принцип відкритості; центрація процесу навчання на професійно особистісному розвитку школяра (зміна його ціннісно-сислової сфери, формування навичок особистісного самовизначення, прагнення до самоосвіти і саморозвитку); варіативність у навчанні (свобода вибору змісту, форм і методів навчальної діяльності); цілісність і системність, інтеграція вивчених предметів у єдиний, цілісний процес опанування науковими знаннями; випереджальний характер знаходження методів й способів навчання; активність у навчанні, оптимальне поєднання теоретичних і практичних знань. Автором статті зроблено порівняння принципів навчання в парадигмі традиційного і фасилітативного навчання. Зазначено, що специфікою фасилітативного навчання школярів є: 1) пріоритет самостійного навчання; 2) спільна діяльність учнів і вчителя; 3) опора на особистісно значущий досвід кожного окремо-

го учня; 4) індивідуалізація навчання; 5) системність; 6) контекстність; 7) актуалізація результатів діяльності; 8) елективне навчання; 9) розвиток освітніх потреб; 10) усвідомленість опанування знаннями, вміннями та навичками. Виділено атрибути фасилітативної взаємодії, показано їхній взаємозв'язок та взаємозумовленість. Атрибутами поняття «фасилітативна взаємодія» є: «підстава участі у пізнавальній діяльності», «вихідне становище пізнавальної діяльності», «внутрішнє переконання людини у необхідності здійснення фасилітативної взаємодії», «норми поведінки і діяльності у фасилітативній взаємодії», «результат фасилітативної взаємодії».

Ключові слова: фасилітативна взаємодія, пізнавальна діяльність, самостійне навчання, особистісно значущий досвід, актуалізація результатів діяльності, елективне навчання.

Хупавцева Н.А. Атрибуты фасилитативного взаимодействия учителя и учащихся на уроках в процессе организации познавательной деятельности. В статье определены особенности фасилитативного взаимодействия на уроках в школьном обучении. Дана характеристика принципам, которые отображают специфику фасилитативного обучения школьников. Указано, что такими принципами являются: принцип открытости; центрация процесса обучения на профессионально-личностном развитии школьника (изменение его ценностно-смысловой сферы, формирование навыков личностного самоопределения, стремление к самообразованию и саморазвитию); вариативность в обучении (свобода выбора содержания, форм и методов учебной деятельности); целостность и системность, интеграция изученных предметов в единый, целостный процесс овладения научными знаниями; опережающий характер нахождения методов и способов обучения; активность в обучении, оптимальное сочетание теоретических и практических знаний. Автором статьи сделано сравнение принципов обучения в парадигме традиционного и фасилитативного обучения. Отмечено, что спецификой фасилитативного обучения школьников являются: 1) приоритет самостоятельного обучения; 2) совместная деятельность учащихся и учителя; 3) опора на личностно значимый опыт каждого отдельного ученика; 4) индивидуализация обучения; 5) системность; 6) контекстность; 7) актуализация результатов деятельности; 8) элективное обучение; 9) развитие образовательных потребностей; 10) осознанность освоения знаниями, умениями и навыками. Выделены атрибуты фасилитативного взаимодействия, показана их взаимосвязь и взаимообусловленность. Указано, что атрибутами понятия «фасилитативное взаимодействие» является «основание для участия в познавательной деятельности», «исходные принципы познавательной деятельности», «внутреннее убеждение человека в необходимости осуществления фасилитативного взаимодействия», «нормы поведения и деятельности в процессе фасилитативного взаимодействия», «результат фасилитативного взаимодействия».

Ключевые слова: фасилитативное взаимодействие, познавательная деятельность, самостоятельное обучение, личностно значимый опыт, актуализация результатов деятельности, элективное обучение.

Вступ. Ідеї фасилітації (допомоги, турботи, ініціювання) ми знаходимо в численних працях вітчизняних (Н. І. Антюхова [2]; Г. О. Балл [3]; Т. І. Доцевич [6]; В. О. Моляко [9]) і зарубіжних (А. Маслоу [10]; В. Пенфілд [13]) педагогів і психологів. Положення щодо соціальної сутності особистості, провідної ролі діяльності в процесі її розвитку (К. О. Абульханова-Славська [1]; Л. С. Виготський [4]; С. Д. Максименко [8]), щодо особистісно зорієнтованого підходу в психології (В. В. Давидов [5]; Н. І. Жигайло [7]) постають методологічною основою виокремлення принципу фасилітації в процесі навчання та міжособистісної взаємодії, загальною нормою організації освітнього процесу тощо. У своїй сукупності

вони дозволяють за допомогою урахування цілісної системи взаємопов'язаних понять, ідей і способів виконання дій та діяльності забезпечувати підтримку процесів самовияву, саморозвитку і самореалізації особистості педагога, розвитку його унікальної індивідуальності. Отже, викремимо деякі базові ідеї, які становлять сутність принципу фасилітації: щодо свободи особистості; стосовно потреби людини в самоактуалізації; щодо індивідуальності людини; стосовно навчання і виховання як фасилітативних передумов людині в розвитку індивідуальності та особистісному зростанні; щодо психолого-педагогічної підтримки; стосовно розвитку суб'єктного досвіду людини в процесі життєдіяльності; щодо довіри і віри в людину, її індивідуальність; стосовно однакового ставлення до всіх учасників педагогічного процесу тощо.

Проте, сама по собі структура фасилітативної взаємодії вчителя та учнів у процесі пізнавальної діяльності залишається поза увагою дослідників, тому проблема, яка піднімається в даній статті, є вельми актуальною.

Вихідні передумови. Слід зазначити, що до діяльності суб'єкта спонукають, перш за все, потреби, вони є внутрішнім стимулом особистості. Мотивації людини залежать, передусім, від її потреб. Специфіка діяльності вчителя полягає в тому, що він має усвідомити не так суб'єктивні запити того, хто навчається, а його об'єктивні потреби, актуалізуючи, при цьому, відповідні потреби, які будуть актуальними в майбутньому.

Мета пізнавальної діяльності розглядається нами як ідеальне передбачення у свідомості результату, на досягнення якого спрямовані дії особистості. Визначення, усвідомлення і корекція мети школярів є найважливішим атрибутом спільної діяльності учнів, вони детермінуються надалі, як правило, вибором способів вчителя та школяра. Таким чином, формуються вимоги до «предмету діяльності» і здійснюється його оцінка. Крім того, даним компонентом пізнавальної діяльності великою мірою вирішується питання щодо критеріїв і способів оцінки кінцевого результату діяльності.

Поняття способу виконання пізнавальної діяльності набуває чітко визначеного функціонального призначення: останнє покликане забезпечити відображення у свідомості суб'єкта власне процесу пізнавальної діяльності з достатнім ступенем його деталізації, передбачає критичний аналіз вчителем його ж власних умінь і навичок, що забезпечують виконання процесу діяльності у доцільний, найбільшою мірою продуктивний спосіб.

Предмет діяльності призначений, передусім, для того, щоб відповісти на запитання: «З чого може (має) бути (або вже існує) реально отриманий результат (продукт) передбачення його результатом (метою пізнавальної діяльності)?» «Предмет» діяльності чітко корелює із запитаннями: «З якого контексту може (має) бути отриманий результат?» Оскільки вчитель має справу з учнями як із предметом діяльності, саме в цьому запитанні має актуалізуватися заміна займенника: «З чого саме, з якого саме контексту може (має) бути отриманий педагогічний результат?» Навчання як пізнавальна діяльність актуалізує розуміння предмету діяльності в тому вихідному стані

сформованості знань, умінь, навичок, здібностей, мотивів, потреб та ін., які, фактично, притаманні тому учневі, який навчається. Важливим є те, щоб вчителі навчальних предметів чітко усвідомлювали те, що школярі одночасно виконують роль і «предмету» навчання, і його суб'єкту. З метою актуалізації суб'єктності у навчанні мають використовуватися спеціальні методики, які забезпечують вивчення потреб учнів. Розробкою таких методик ми також будемо займатися у нашій дисертаційній праці.

Поняття «процес діяльності» розкриває свій зміст та особливості, виходячи із контексту взаємодії інших, не менш важливих категорій, яким є «суб'єкт», «предмет» і «результат». У свою чергу, зміст поняття «процес» розкривається завдяки двом досить-таки абстрактним дефініціям, якими є «метод» і «засіб». Метод усвідомлюється як сукупність всіх проміжних станів «предмету» діяльності. Перший розглядається як абстрактна категорія, що не вміщує в своєму змістові ані фактору часу, ані інші фактори, які не є його власними абстракціями більш високих порядків, похідними від самої категорії методу.

У найширшому розумінні словом «засіб» позначають «все матеріальні умови, необхідні взагалі для того, щоб процес міг здійснюватися». У навчанні «засобом» може бути книга, фільм, комп'ютер, засоби комунікації, інформація, сам педагог та ін. Важливо наголосити, що оптимальний вибір предмету і методу, відповідні цілям здійснення діяльності, можуть не отримати підтримки за рахунок використання адекватних засобів навчання. Тоді результати виконаної діяльності будуть досить низькими. Вчені зазначають, що також існують й нерідко виникають такі ситуації, коли ефективні самі по собі засоби діяльності не дають очікуваного результату.

Продуктом діяльності є кінцевий стан її предмету, тобто такий, у який він (предмет) перетворюється після того, як з ним відбуваються певні перетворення, зміни, трансформації і т.п. «Предмет» фіксує похідний, початковий стан майбутнього продукту в результаті завершення процесу виконаної діяльності. Продуктом діяльності в нашому випадку є, по-перше, сам освітній продукт і, по-друге, взаємостосунки як моральна категорія, що є певним окремим видом суспільних відносин, залежностей і зв'язків, які виникають у людей в процесі їх життєдіяльності. Яким би він не був, результат фасилітативної взаємодії – завжди реальний. Проте, він може бути позитивним або негативним, високим або низьким, адже безрезультативної діяльності не існує в принципі. Тому результат є своєрідним, досить важливим атрибутом фасилітації. Оцінка результату здійснюється щодо мети тієї чи іншої діяльності. Якщо мета сформульована чітко, то оцінити результат буде нескладно і навпаки. Ефективним з точки зору фасилітативної взаємодії буде тільки той процес навчання, який спонукає суб'єктів пізнавальної діяльності до прогнозування результату цієї діяльності.

Коли мова йде про педагогічну діяльність, зазначає М. Пелз, слід мати на увазі специфіку мотивів, цілей, предметів, засобів саме цієї діяльності, які постають її атрибутами. Кожен із вказаних атрибутів може бути

ідеалізованим, тобто може мати своєрідний науковий образ, що відображує межовий стан кожного окремого атрибута. Цей образ завжди виникає до моменту практичної реалізації пізнавальної діяльності, оскільки він є занадто ідеалізованим. Важливим є врахування того, щоб цей образ не був утопічним, а являв собою результат наукової ідеалізації попередньо змодельованого образу [12, с. 19].

Атрибутивний аналіз фасилітації як діяльності дозволить нам не тільки виявити і привести у взаємну відповідність її атрибути, а й встановити, що дана діяльність може бути базовою для вчителів та учнів у системі середніх освітніх закладів.

Отже, **завданнями** нашої статті є:

1. Окреслити особливості фасилітативної взаємодії на уроках у шкільному навчанні.
2. Визначити принципи, що відображують специфіку фасилітативного навчання школярів.
3. Порівняти принципи навчання в парадигмі традиційного і фасилітативного навчання.
4. Виділити атрибути фасилітативної взаємодії, показати їхній взаємозв'язок та взаємозумовленість.

Виклад основного матеріалу дослідження. Так, ідеї, інтеріоризовані педагогом, безпосередньо є включеними в його суб'єктний досвід і створюють цілісну структуру «Я» педагога. В існуючих традиціях організації навчання суб'єктний досвід учасників міжособистісної взаємодії розглядається як недосконалий, несуттєвий, обтяжений випадковими уявленнями, то фасилітативна міжособистісна взаємодія або ігнорується, або нівелюється, або штучно переробляється. Фасилітація великою мірою імплікує суб'єктний досвід усіх учасників освітнього процесу, впливає на становлення різних і неповторних особистостей.

Фасилітативна взаємодія є більш значущою за своєю суттю, адже вона передбачає виявлення внутрішнього змісту, істотних зв'язків суб'єктів, а також визначає ефективність міжособистісних взаємостосунків (міжособистісних, міжнаціональних, міжетнічних та ін.). Характеристиками фасилітації є такі: прийняття / не прийняття проблеми, яка обговорюється, окремих точок зору, проявів соціальної поведінки учнів, зайвої активності школярів і організації роботи вчителів. Не слід виключати і феномен негативної фасилітації, що призводить до виникнення психологічних бар'єрів, комплексів, які реалізуються в захисних реакціях учнів у вигляді формалізму, індиферентності, балакучості, а саме слово «фасилітатор» набуває «страхотливого» сенсу.

У контексті фасилітативної взаємодії педагог як суб'єкт пізнавальної діяльності є цінним з огляду на відтворення та передачу підопічним особам індивідуального особистісно значущого досвіду.

Процес фасилітативного навчання в закладах середньої освіти будується на основі загальних дидактичних принципів (науковість, зв'язок

навчання з життям, диференційований підхід до школярів і ін.). Проте, можна виділити й додаткові принципи, характерні для даної системи освіти:

- принцип задоволення соціальних і особистих потреб в процесі навчання;
- принцип взаємозв'язку навчання з самоосвітою впродовж організації навчального процесу і в канікулярний період;
- принцип взаємозв'язку навчання з майбутньою професійною діяльністю (виходячи зі змісту і характеру функціональних обов'язків учителів);
- принцип взаємозв'язку навчання з особистісно і професійно значущим досвідом педагога, усвідомлення набутого досвіду як особистісно значущого;
- принцип міждисциплінарного підходу до конструювання змісту навчального процесу (фасилітативний потенціал різних навчальних дисциплін, їхній вплив на вивчення одного навчального предмету);
- принцип встановлення взаємозв'язку навчального процесу і безперервної самоосвіти;
- принцип актуалізації суб'єкт-суб'єктного навчання школярів, здійснення творчого пошуку розв'язання управлінських завдань, самостійної розробки школярами проектів, виступів, презентацій, спрямованих на вдосконалення власної навчальної діяльності.

М. Пелз розглядає наступні принципи фасилітативного навчання: відкритості; центрація процесу навчання на професійно особистісному розвитку школяра (зміна його ціннісно-сислової сфери, формування навичок особистісного самовизначення, прагнення до самоосвіти і саморозвитку); варіативність у навчанні (свобода вибору змісту, форм і методів навчальної діяльності); цілісність і системність, інтеграція вивчених предметів у єдиний, цілісний процес опанування науковими знаннями; випереджальний характер знаходження методів й способів навчання; активність у навчанні, оптимальне поєднання теоретичних і практичних знань [12].

Д. Мастер сформулював десять принципів, що відображують специфіку фасилітативного навчання школярів: 1) пріоритет самостійного навчання; 2) спільна діяльність учнів і вчителя; 3) опора на особистісно значущий досвід кожного окремого учня; 4) індивідуалізація навчання; 5) системність; 6) контекстність; 7) актуалізація результатів діяльності; 8) елективне навчання; 9) розвиток освітніх потреб; 10) усвідомленість опанування знаннями, вміннями та навичками [11, с. 163].

Ми зробили спробу порівняння принципів традиційного навчання із авторськими принципами фасилітативного навчання, які діють в сучасній системі шкільного освітнього процесу. Запропоноване нами порівняння наведено в табл. 1. Ми виходили з того, що фасилітація в навчальному процесі великою мірою зумовлюється набуттям досвіду розв'язання учнем найбільшою мірою значущих для нього проблем. Найважливішою постаттю процесу фасилітативного навчання є його суб'єкт – учень зі своїми особистісними якостями та властивостями, з набутим життєвим і професійно значущим досвідом.

Таблиця 1.

Принципи навчання в парадигмі традиційного і фасилітативного навчання

№ п.п.	Традиційне розуміння принципу	Розуміння принципу в концепції фасилітативного підходу в процесі навчання
1	<i>Науковість:</i> основу навчання складають об'єктивні наукові знання; при цьому можна виокремити помилкові знання або неповні знання	Наука не є істинною, а лише певною версією, множинність і одночасністю різних систем тлумачення оточуючого світу (при цьому наголошується, що помилкових знань як таких бути не може)
2	<i>Природодоцільність:</i> навчання ґрунтується на уявленнях щодо вікових особливостей школярів, визначається особистісним розвитком, який є доцільним у даний віковий період	Природодоцільність не лише обмежується традиційним розумінням, а доповнюється соціосообразністю (мається на увазі не тільки біологічний вік, а й вікові особливості як соціальний і культурний феномен)
3	<i>Послідовність і систематичність:</i> послідовна лінійна логіка розгортання змісту навчання, рух від часткового до загального	Послідовність і систематичність поєднуються з дискретністю і системністю більш високого рівня (що розуміється в синергетичному, а не в позитивістському або структурному планах)
4	<i>Доступність:</i> навчання будується від відомого до невідомого, від легкого до важкого, опанування готовими фреймами та логічними скриптами	Доступність визначається багато в чому роллю вчителя як консультанта, а не «легкістю» самого матеріалу. Доступність базується на організації пізнавальної діяльності, яка відповідає зоні найближчого розвитку дитини
5	<i>Міцність:</i> повторення – основа ефективності навчання	Міцність знань як принцип навчання доповнюється гнучкістю і практичним використанням знань не лише на уроках, а й в цілому у житті
6	<i>Свідомість і активність:</i> необхідність активного ставлення до сформульованих учителем завдань	Значущими є формулювання власних завдань, вихід за межі алгоритму виконання пізнавальної діяльності
7	<i>Принцип зв'язку теорії і практики:</i> практика як форма застосування теорії є формою підтримки і підкріплення наукової теорії	Практичне застосування знань фіксується на першому місці не тільки як критерій навченості, але й як інструмент навчання

8	Наочність: за умов збереження переваги раціональних вербальних способів навчання з метою актуалізації сприйняття використовуються невербальні форми презентації навчального матеріалу	В умовах «візуалізації культури» наочність відіграє не підпорядковану, а самодостатню, а іноді – й агресивну функцію. Домінування вербальної культури в її писемній формі змінюється символікою образів віртуального простору: за умов роботи з комп'ютерними системами достатньо здійснювати лише аналіз певного поняття, адже для прийняття виваженого самостійного рішення потрібно «впізнати» той чи інший образ. У цьому ключі вважається за доцільне будувати й весь освітній процес у цілому
9	<i>Урахування вікових і індивідуальних особливостей учнів</i>	Вікові та індивідуальні особливості учнів ураховуються, але навчальні завдання пропонуються школярам за принципом випередження (за Л.С. Виготським)

На жаль, поки для більшості педагогічних працівників є практично невідомими закони соціальної синергії і акмеології, соціальної перцепції, соціальної комунікації, які вкрай необхідні для організації фасилітативного навчання. Маються на увазі саме закони, а не емпіричні знання, отримані дослідним шляхом. Останнє актуалізує місце педагогічної та вікової психології в навчанні школярів і, зокрема, в розробці фасилітативних принципів, технік і технологій у навчальному процесі середніх закладів освіти.

Емпіричні правила педагогічної діяльності фіксують набутий учнем особистісно значущий досвід і забезпечують його репродукцію (відтворення). Діяти за таким правилом означає «підганяти» школяра під вже відоме, під добре знану реальність, під те, що має особисте значення для учня. Діяти за принципом фасилітації означає орієнтуватися на певний ідеал – актуалізувати рух внутрішнього потенціалу учня, тобто випереджати реальні фрейми або скрипти, які виникають у своїй свідомості й прагнути втілити цей ідеал на практиці. Принцип фасилітації орієнтує школярів на майбутнє – навчає працювати не за шаблоном, а здійснювати самостійний пошук знань в його кращому науково достовірному вигляді, і, тим самим, забезпечує реалізацію цього майбутнього з урахуванням об'єктивних можливостей (умов) оточуючої дійсності.

Потреба в фасилітативних принципах виникає з того моменту, зазначає А. Маслоу, коли організатори освітнього процесу відчують незадоволення його станом, коли виникає необхідність винайти нове правило, норму, засіб виконання діяльності за умов досить великого обсягу емпіричних даних з метою розв'язання даного конкретного завдання [10].

Обґрунтуємо фасилітацію як провідний принцип, який використовується в навчальному процесі середніх закладів освіти. Психологічне пояснення принципу фасилітації, його тлумачення, наведення доказів на його підтримку, мабуть, вимагають вказати причини введення даного принципу як обов'язкового в освітній процес, що, в свою чергу, допоможе узагальнити досвід виконання школярами практичної діяльності на уроках із різних предметів (зробити так зване «індуктивне узагальнення»). Введення принципу фасилітації зумовлюється, передусім, цілями модернізації педагогічної освіти, концепцією безперервної освіти (освіти, яка здійснюється протягом всього життя людини), умовами середовища середніх закладів освіти, а також самою навчальною практикою, особистісно значущим досвідом навчання з переорієнтацією з оцінки учнями навчальних курсів на самооцінку, множинністю і одночасним існуванням різних систем тлумачення оточуючого світу.

По відношенню до норми фасилітативної діяльності з першого погляду здається, що було б досить легко вказати «місце» даної конкретної діяльності: вона може відповідати нормі, бути нижче (відставати від норми) або перевищувати норму. На жаль, в психології поняття «норми» не існує (тим більше, коли ми говоримо про пізнавальну діяльність), адже певного стандарту навчальної діяльності в закладах середньої освіти немає. Ми лише можемо припустити, що моделі пізнавальної діяльності (рецептурно-адресна, репродуктивна, алгоритмізована, прогностична і т.п.) імпліцитно вказують на її невідповідність сучасним вимогам модернізації сучасної середньої освіти.

На жаль, традиційна методика викладання багатьох навчальних дисциплін до сих пір залишається авторитарною, такою, що заснована на переконаннях, роз'ясненнях, примусі, вимогах впливу на особистість за допомогою зовнішніх стимулів. Принцип фасилітації передбачає зовсім інше: активно включати учнів в процес пізнавальної діяльності, створюючи неабиякі передумови для самоорганізації і саморозвитку особистості.

Фасилітація підпорядковується особливим принципам: вона розрахована на ідеалізовану модель виконання діяльності, за якої всі атрибути є ідеалізованими або наближеними до цього. Фасилітативна взаємодія, без сумнівів, підпорядковується знанням щодо сутності, змісту, структури навчання, його законам і закономірностям, експлікується у вигляді норм діяльності, регулятивів для практичної роботи, що виконує роль орієнтирів для конструювання практичної діяльності на уроках. Сутність фасилітації полягає, на нашу думку, в тім, що фасилітативна взаємодія відповідає способам регулювання взаємостосунків протилежних сторін, тенденцій навчального процесу, що, в свою чергу, відображується на способах розв'язання протиріч, на досягненні гармонії, що дозволить і вчителям, і школярам досить успішно розв'язувати освітні задачі. При цьому, теоретичною основою для обґрунтування цього принципу є закони і закономірності освітнього процесу в середніх школах.

Атрибутами поняття «фасилітативна взаємодія» є: «підстава участі у пізнавальній діяльності», «вихідне становище пізнавальної діяльності»,

«внутрішнє переконання людини у необхідності здійснення фасилітативної взаємодії», «норми поведінки і діяльності у фасилітативній взаємодії», «результат фасилітативної взаємодії» (рис. 1).

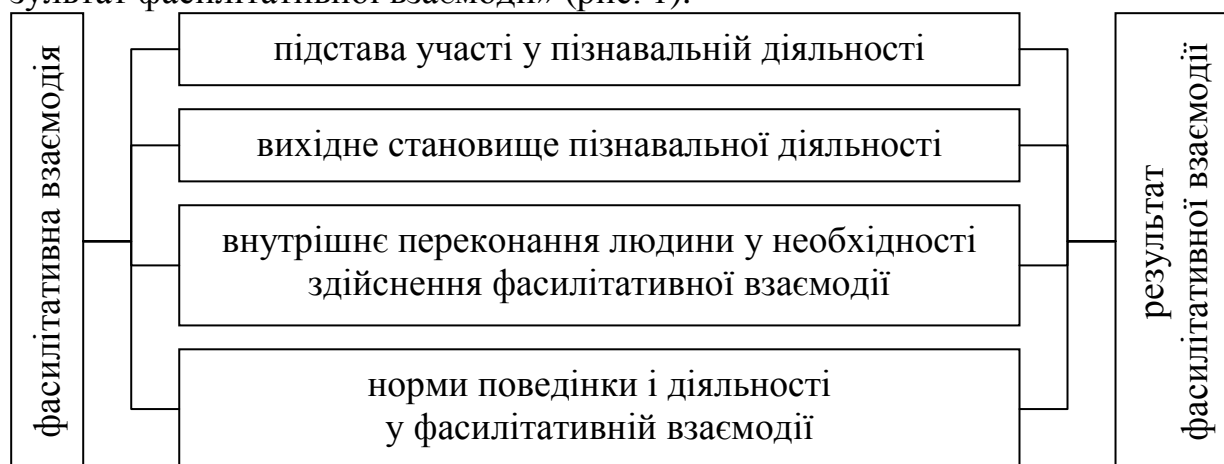


Рис. 1. Атрибути фасилітативної взаємодії

«Підстава участі у пізнавальній діяльності» є достатньою умовою для пізнання та виконання діяльності. Підставою вчинків, на думку психологів, постають їхні мотиви; підставою суджень є судження інших людей або особистісно значущий досвід суб'єктів фасилітативної взаємодії.

До внутрішніх переконань людини входять знання, потреби, які можуть, разом із тим, бути мотивами поведінкових актів суб'єкта. Переконання, сформовані у вчителів в традиційній системі навчання, можуть не зазнавати (і часто не зазнають) трансформацій в бік прийняття фасилітації як особистісно значущого феномену. Аналогічне становище може мати місце і у школярів, які всім своїм попереднім досвідом були привчені до обов'язкового виконання інструкцій, методичних рекомендацій та ін. Виходячи з цього, виникає необхідність взаємного навчання суб'єктів правил (принципів, механізмів) фасилітативної взаємодії.

Досить важко говорити щодо норм поведінки і діяльності у фасилітативній взаємодії. Норма є певним керівним аргументом, правилом, зразком, які суб'єкти фасилітативній взаємодії приймають як особистісно значущі. В умовах фасилітативної взаємодії у процесі пізнавальної діяльності поведінка суб'єктів навчання буде залежати від характеру взаємостосунків з групою, колективом, членом якого він є. Успіх фасилітативної взаємодії великою мірою залежить від того, чи схвалює або не схвалює учень колективні цілі й мотиви, емоційно «заряджаючись», співпереживаючи, підпорядковуючи (або не підпорядковуючи) свою індивідуальну поведінку груповим нормам (правилам), рольовим особливостям взаємодії тощо. Ціннісно-аксіологічні аспекти (потреби і мотиви) особистості набувають характеру вчинку, особистісно-значущого акту, коли норми поведінки та діяльності заздалегідь обговорені і прийняті учнями ще до початку їхньої участі у пізнавальній діяльності.

Результат, який закономірно одержується особистістю в результаті застосування принципів фасилітативної взаємодії в навчальному процесі, до-

сильно важко переоцінити. Його вплив відбувається за вектором взаємодії «вчитель – учень». По-перше, цей вектор досить кардинально змінює ставлення суб'єктів навчання до фасилітативної взаємодії: вона стає зрозумілою, значущою, привабливою і творчою. Ефективність кінцевого результату буде значно вищою, якщо той, хто навчається, працює не лише заради оцінки, або з огляду на бажання його/її батьків, а із-за свого особистісного самовдосконалення та зростання. Самооцінка учня спонукає його, як правило, на подальшу самоосвіту, орієнтацію на передовий досвід, читання праць, експлікованих у психолого-педагогічній науці.

Висновки і подальші перспективи досліджень.

Керуючись принципом фасилітації в практичній діяльності, ми звернули увагу на те, як вона позитивно впливає на емоційний стан суб'єктів освітнього процесу. Відповідаючи на запитання анкети: «Чи подобаються Вам принципи організації фасилітативної взаємодії на уроках?», вчителі зазначали: «з'явилося бажання працювати творчо», «зрозуміли механізми активізації пізнавальної діяльності школярів», «розкрили свій потенціал», «отримали емоційне натхнення» і т.п. Рефлексія підсумків пізнавальної діяльності створює для вчителів передумови «віяло» ідей для подальшої творчості в удосконаленні самопідготовки, актуалізує їхні прагнення до включення змін і доповнень до навчальних планів, до нормування часу для урочної та позаурочної системи освіти, організації екскурсій, дозвілля школярів, їх взаємодії з бібліотеками, науковими гуртками, суспільними організаціями тощо.

В подальших наших публікаціях особливу увагу слід звернути на форми фасилітативної взаємодії вчителя та учнів на уроках, а також провести емпіричне дослідження ефективності фасилітативної взаємодії в шкільному навчанні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абульханова К.А.* Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности). – Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
2. *Антюхова Н.І.* Концептуальна модель творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 2 до вип. 35. – Том II (14) : Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – Київ : Гнозис, 2015. – С. 7–14.
3. *Балл Г.А.* Системная трактовка культуры и личности в контексте концепции радиогуманизма. Наука і освіта. – № 9/СХХVI. – 2014. – С. 26–31.
4. *Выготский Л.С.* Проблемы общей психологии : Собр. соч. в 6-ти т. – Т. 2. – Москва : Педагогика, 1982. – 504 с.
5. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с.
6. *Доцевич Т.І.* Розвиток метакогнітивної компетентності викладача вищої школи. Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Т. XII : Психологія творчості. Вип. 19. – Київ : Вид-во «Фенікс», 2014. – С. 9–18.
7. *Жигайло Н.І.* Психологія духовного становлення студентів вищих навчальних закладів : Автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07. – Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2010. – 34 с.

8. Максименко С.Д. Розвиток особистості – розгортання чи новоутворення? Від самопізнання – до своєї професії. Шкільний світ. Психолог. – № 1. – Київ, 2005. – С. 15–18.
9. Моляко В.О. (2011). Творча та інтелектуальна обдарованість у структурі особистості професіонала // Рідна школа : науково-педагогічний журнал Міністерства освіти і науки України. – № 12 (984). – Київ, 2011. – С. 7–11.
10. Maslow, A.H. (1961). Some frontier problems in mental health. *Personality theory and counseling practice*. (pp. 1–12). Miami : University of Florida Press.
11. Master, D.L. (1983). Written and the gifted child. *Gifted-Child-Quarterly*. (Vol. 27 (4). pp. 162–168). New-York.
12. Pelz, M. (1997). Pragmatik und Lernbestimmung im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg. 186 s.
13. Penfield, W. (1969). Consciousness, memory and man's conditioned reflexes. *On the Biology of Learning*. (pp. 127–168). New-York.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. Abulkhanova, K.A. (1999). Psihologija i soznanie lichnosti (problemy metodologii, teorii i issledovanija real'noj lichnosti) [Psychology and consciousness of the person (problems of methodology, theory and research of a real person)]. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing house NPO "MODEK". 224 p. [in Russian].
2. Antyukhova, N.I. (2015). Kontseptualna model tvorchoho potentsialu maibutnoho vchytelia inozemnykh mov [The conceptual model of creative potential of a future teacher of a foreign language]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ "Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody"* [Humanitarian Bulletin of the Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University named after Grygoryi Skovoroda]. (Appendix 2 to Issue 35. Volume II (14): Thematic issue of the International Psychological and Pedagogical Chelpan Reading. pp. 7–14). Kyiv: Gnosis. [in Ukrainian].
3. Ball, G.A. (2014). Sistemnaja traktovka kul'tury i lichnosti v kontekste koncepcii raciogumanizma [Systematic interpretation of the Culture and the Person in the context of the conception of rationalism]. *Nauka i osvita [Science and Education]* (№ 9/CXXVI, pp. 26–31). [in Russian].
4. Vygotskyi, L.S. (1982). Problemy obshhej psihologii [Problems of General Psychology] : *Sobr. soch. v 6-ti t. [Collected articles in 6 volumes]* (Vol. 2). Moscow : Pedagogy. 504 p. [in Russian].
5. Davydov, V.V. (1996). Teorija razvivajushhego obuchenija [The theory of Developmental Learning]. Moscow : INTOR. 544 p. [in Russian].
6. Dotsevych, T.I. (2014). Rozvytok metakohnityvnoi kompetentnosti vykladacha vyshchoi shkoly [The development of metacognitive competence of a teacher of high school]. *Aktualni problemy psykhologii : Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhologii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy [Actual problems of Psychology: Collection of scientific articles of the Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk by NAPS of Ukraine]*. (Vol. XII : Psychology of the creativity. Issue 19. pp. 9–18). Kiev: Publishing House "Phenix". [in Ukrainian].
7. Zhygailo, N.I. (2010). Psykhologhiia dukhovnoho stanovlennia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv [Psychology of spiritual formation of students of higher educational establishments] : Avtoref. dys. ... doktora psykhol. nauk : 19.00.07. Kyiv : Instytut psykhologii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy [Author's abstract of Diss. ... for Doctor of Psychol. Sciences : 19.00.07. Kyiv : the Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk by NAPS of Ukraine]. 34 p. [in Ukrainian].
8. Maxymenko, S.D. (2005). Rozvytok osobystosti – rozghortannia chy novoutvorennia? Vid samopiznannia – do svoiei profesii [The development of the Person – deployment or tumors? From self-knowledge – to his/her profession]. *Shkilnyi svit. Psykholog [The school world. Psychologist]*. (№ 1. pp. 15–18). Kyiv. [in Ukrainian].

9. Molyako, V.O. (2011). Tvorchta ta intelektualna obdarovanist u strukturi osobystosti profesionala [Creative and intellectual talent in the structure of the Personality of a professional]. *Ridna shkola : naukovo-pedahohichni zhurnal Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [Native School: scientific pedagogical journal of the Ministry of Education and Science of Ukraine]*. (№ 12 (984). pp. 7–11). Kyiv. [in Ukrainian].
10. Maslow, A.H. (1961). Some frontier problems in mental health. *Personality theory and counseling practice*. (pp. 1–12). Miami : University of Florida Press. [in English].
11. Master, D.L. (1983). Written and the gifted child. *Gifted-Child-Quarterly*. (Vol. 27 (4). pp. 162–168). New-York. [in English].
12. Pelz, M. (1997). Pragmatik und Lernbestimmung im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg. 186 s. [in English].
13. Penfield, W. (1969). Conscionsness, memory and man's conditioned reflexes. *On the Biology of Learning*. (pp. 127–168). New-York. [in English].

Hupavtseva N. O. Attributes of facilitative interaction of a teacher and pupils at the lessons in the process of organizing of cognitive activity. The article outlines the features of facilitative interaction at the lessons in the process of secondary education. The principles of reflecting the specifics of facultative interaction of pupils were defined. These principles are: the principle of openness; centering the learning process on future pupils' professional and personal development (changing his/her value-meaning sphere, forming personal self-determination skills, striving for self-education and self-development); variability in the process of studying (freedom to choose some content, forms and methods of educational activity); integrity and consistency, integration of the studied subjects into a single, holistic process of mastering scientific knowledge; proactive nature in finding methods and ways of learning; active learning, optimal combination of theoretical and practical knowledge. The author compares the principles of studying in the paradigm of traditional and facilitative learning. It was stated that the specificity of the facultative interaction of pupils was: 1) the priority of independent learning; 2) joint activities of pupils and teachers; 3) reliance on the personally meaningful experience of each pupil; 4) individualization of learning; 5) systematicity; 6) contextuality; 7) updating of results of the activity; 8) elective training; 9) development of educational needs; 10) awareness of mastering knowledge, skills and abilities. Attributes of facilitative interaction were highlighted, their relationship and interdependence were shown. Attributes of the concept of "facilitative interaction" are: "the basis of participation in the process of cognitive activity", "the initial position of cognitive activity", "the inner conviction of the person in the need for facilitative interaction", "norms of behavior and activity in facilitative interaction", "the result of facultative interaction".

Key words: facilitative interaction, a cognitive activity, independent learning, personally meaningful experience, actualization of results of the activity, elective learning.

Отримано 18.02.2020

УДК: 159.9:355.1

Широбоков Юрій Миколайович

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВІЙСЬКОВОПОЛОНЕНИХ В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ

Широбоков Ю. М. Психологічні аспекти творчої діяльності військовополонених в умовах гібридної війни. Розглядаються особливості перебування особистості в ситуації військового полону в умовах гібридної війни. Визначаються умови утримання військово-

полонених та акцентується увага на впливах, які застосовувалися до них (жорстоке поводження, фізичний та емоційний тиск, катування). Зокрема, аналізується специфіка різних видів сучасного військового полону (військовий підрозділ, професійні найманці, бандформування). Досліджується специфіка перебування особистості у психологічному просторі військового полону на різних його етапах (захоплення, транспортування, утримання, допит, експлуатація, обмін). Наголошується, що само по собі психологічне середовище полону призводить до втрати функцій контролю та планування у військовослужбовця, що має негативні наслідки після звільнення. Аналізуються труднощі, що мають місце в процесі реінтеграції звільнених з полону. Зосереджується увага на розгляді основних видів творчої діяльності військовополонених в умовах гібридної війни. Формулюються тенденції урахування можливостей творчої діяльності полонених у психологічній підготовці військовослужбовців, особливо тих, хто виконуватиме завдання за призначенням в районах проведення операції Об'єднаних сил.

Ключові слова: військовослужбовці, полон, військовополонені, творча діяльність, гібридна війна, операція Об'єднаних сил, антитерористична операція.

Широбоков Ю. Н. Психологические аспекты творческой деятельности военнопленных в условиях гибридной войны. Рассматриваются особенности пребывания личности в ситуации военного плена в условиях гибридной войны. Определяются условия содержания военнопленных и акцентируется внимание на действиях, применяемых к ним (жестокое обращение, физическое и эмоциональное давление, пытки). В частности, анализируется специфика различных видов современного военного плена (воинское подразделение, профессиональные наемники, бандформирования). Исследуется специфика пребывания личности в психологическом пространстве военного плена на различных его этапах (захват, транспортировка, содержание, допрос, эксплуатация, обмен). Отмечается, что сама по себе психологическая среда плена приводит к потере функций контроля и планирования у военнослужащего, имеет негативные последствия после освобождения. Анализируются трудности, которые происходят в процессе реинтеграции освобожденных из плена. Акцентируется внимание на рассмотрении основных видов творческой деятельности военнопленных в условиях гибридной войны. Формулируются тенденции учета возможностей творческой деятельности пленных в психологической подготовке военнослужащих, особенно тех, кто будет выполнять задачи по назначению в районах проведения операции Объединенных сил.

Ключевые слова: военнослужащие, плен, военнопленные, творческая деятельность, гибридная война, операция Объединенных сил, антитеррористическая операция.

Вступ. Бойові дії, які ведуться під час проведення операції Об'єднаних сил на сході України, мають всі ознаки «гібридної війни» [1] Населення Донбасу переживає негативні наслідки, які характерні для подібного збройного протистояння. Зростання агресивності та ворожості по відношенню до представників ворогуючих сторін – учасників конфлікту характерне, як для військових, так і для мирних мешканців Луганської та Донецької областей. Свою ворожість, агресивність та гнів представники місцевого населення виміщали на полонених військовослужбовцях Збройних Сил України, в ході самосудів. Жорстокість, з якою місцеві жителі ставилися до військовополонених, пояснюється відповіддю на ставлення до них з боку бойовиків, свого роду перенесенням. На думку Кабанес О. та Насса Л. коли населення є жертвою терору, тоді є ризик, що сам натовп виступить в якості найжорстокіших вбивць та гвалтівників. За їх думкою, натовпом може опанувати "садистське божевілля" [2].

Випадки жорстокого поводження з військовополоненими, фізичного та морального тиску на них, піддавання тортурам та катування, останнім часом фіксуються все частіше [3]. Наявність таких фактів ускладнює подальшу роботу зі звільненими з полону, щодо надання їм психологічної допомоги. Причина дуже проста, в таких умовах у ката завжди є необмежена влада та контроль над жертвою, а полонений безпорадний, і в нього немає жодних можливостей захистити себе. Це створює проблемну ситуацію, яку неможливо вирішити традиційними способами, що у свою чергу стимулює особистість створення якісно нового психологічного простору (виживання, опір, втеча), якого в житті конкретного полоненого раніше не існувало тобто до творчої діяльності. Однак нерідко військовослужбовці потрапляють у полон у тяжкому стані (поранення, контузії, тощо), або в неволі його піддають тортурам, які мають важкі наслідки для здоров'я бранця, така ситуація породжує специфічне психологічне середовище, у якому полонений, фактично немає можливості здійснити втечу. Зрікаючись самої ідеї втечі полонений, відмовляється від творчої діяльності, а саме від планування своєї життєдіяльності під час підготовки, власне самої втечі та подальшого проживання. Крім того, у такому психологічному просторі у полоненого запускаються механізми руйнування базової довіри до світу [4], через те, що під час тортур у бранця часто виникає «дилема вибору», коли він може бути покараним за будь-яку вчинену або не вчинену дію чи прояв. Тому полонений намагається обмежувати свої дії, у тому числі й творчість, що допомагає йому вижити в полоні, але після звільнення ускладнює соціалізацію через втрату функції планування. Досвід постізоляційного супроводу звільнених з полону свідчить про те, що реабілітаційні процеси мають більшу ефективність в тих випадках, де військовослужбовці змогли знайти можливості для творчої діяльності (малювали на стінах, складали вірші, тощо).

Таким чином, актуалізація питань реабілітації колишніх бранців зумовлює необхідність проведення самостійного дослідження психологічних аспектів творчої діяльності військовополонених в умовах гібридної війни.

Вихідні передумови. Проблемам життєдіяльності військовополонених присвячено багато досліджень, як вітчизняних та к і закордонних авторів:

По-перше, дослідження часів Першої світової війни: Moritz V. (аналіз трьох глибинних шоків російських, німецьких та австро-угорських полонених) [5]; Саранча В. (правове становище умови перебування та експлуатацію військовополонених) [6]; Nachtigal R. (дослідження рис військового полону) [7]; Срібняк І. (діяльність українського гуртка у таборі російських полонених) [8].

По-друге, полон часів Другої світової війни так само став об'єктом дослідження: Галицкий В. (аналізує ефективність ідеологічної обробки Фінських військовополонених) [9]; Катасонова Є. (досліджує умови утримання та ідеологічної обробки Японських військовополонених) [10]; Акияма Х. у свою чергу аналізує умови перебування китайських військовослужбовців у японському полоні [11], Джусти М. (констатував небезпеки деградації особистості у полоні на прикладі італійських військовополонених)

[12]; Куцька О. наводить умови утримання полонених, у тому числі і учасників українського національно-визвольного у радянських таборих НКВС) [13].

По-третє, сучасний полон, так само ставав об'єктом для психологічних досліджень, а саме: Маков В. Описує систему тортур та можливості їх уникання в умовах війни в Афганістані, він зазначає, що душмани або вбивали полонених після жорстоких катувань, або зберігали життя тим військовослужбовцям, хто виявляв бажання перейти в іслам та повернути зброю проти власної армії. [14]; Побідаш А. (аналізує тортури, які застосовують сучасні морські пірати проти українських моряків) [15]

Szyszlak T., та Rasek B. (розглядають систему роботи сучасного військового психолога в умовах гібридного протистояння в Україні) [16]; Досліджуючи правові аспекти військового полону Глушко М. відмічає що, серед наслідків тортур є втрата ідентичності військовополонених та їх приналежності до різноманітних груп. На його думку військовослужбовець відмовляється від приналежності до тієї чи іншої групи, щоб мати якомога менше ризиків та причин для вразливості [17].

Однак невирішеними залишаються питання: можливості творчої діяльності військовополонених у різних видах сучасного військового полону, а також визначення основних стратегій поведінки військовополоненого для збереження можливості власної творчої діяльності та зв'язку творчої діяльності військовослужбовця у полоні з успішністю надання йому психологічної допомоги після звільнення з неволі.

Формулювання цілей на підставі узагальнення теоретичних та емпіричних даних виокремити психологічні аспекти творчої діяльності військовополонених в умовах гібридної війни;

Виклад основного матеріалу дослідження. Для проведення дослідження було залучено 207 військовослужбовців, які на протязі 2014-2018 року були звільнені з полону в районах проведення антитерористичної операції та операції Об'єднаних сил.

Під час дослідження використовувався наступні методи: інтерв'ювання військовослужбовців, які пережили ситуацію полону та контент-аналіз веб-ресурсів.

Інтерв'ю проводилося з військовослужбовцями, які пережили ситуацію полону у форматі приватної бесіди з респондентами за їх письмової згоди. В ході інтерв'ю, звільнені розповідали власну історію потрапляння у полон, утримання (експлуатація, допити, фізичний та моральний тиск) та звільнення, в умовах без емоційного слухання. Крім того колишнім військовополоненим ставилися запитання для уточнення та деталізації фактів, що забезпечувало конфіденційність і недоторканність приватного життя колишнього бранця, а також допомагало уникнути неправдивих свідчень, перебільшення та домислення; все це сприяло досягненню належного рівня вірогідності даних, підтверджених заявами респондентів.

Для уникнення повторного травмування військовослужбовців, які перебували у полоні, респондентів детально інформували про цілі та завдання

інтерв'ю, отримували письмову згоду на його проведення. Окремим моментом було отримання згоди респондента на обробку його персональних даних.

Для проведення контент-аналізу був визначений перелік веб-ресурсів з визначеної тематики, який постійно збільшувався у ході проведення дослідження. Матеріали з цих веб-ресурсів підлягали регулярному моніторингу щодо наявності інформації про військовослужбовців, які перебували у полоні. Інформація, що належить до напрямку нашого наукового пошуку (фото, відео, скріншоти), копіювалася до певної бази даних для подальшого аналізу.

Розподіл групи респондентів по місцям проживання надано у табл. 1.

Таблиця 1.

Розподіл групи респондентів по місцям проживання

№	Місця проживання респондентів	Кількість %	№	Місця проживання респондентів	Кількість %
1.	Волинська область	34,8	10.	Львівська область	13
2.	Донецька область	1	11.	Миколаївська область	6,8
3.	Житомирська область	14,5	12.	Одеська область	0,5
4.	Закарпатська область	1	13.	Харківська область	3,9
5.	Запорізька область	2,9	14.	Хмельницька область	0,5
6.	Івано-Франківська область	3,9	15.	Черкаська область	1
7.	Кіровоградська область	0,5	16.	Чернівецька область	0,5
8.	Київська область	10,1	17.	Чернігівська область	4,3
9.	Луганська область	1			

Основні соціально-демографічні дані контингенту досліджуваних наведена у табл. 2.

З табл. 2. видно, що члени групи досліджуваних відрізняються одне від одного за своєю статтю, віком, приналежністю до підрозділу (Збройні Сили України, Національна Гвардія України, добровольчі підрозділи), життєвим та професійним досвідом.

Також групи досліджуваних мали відмінності у термінах перебування у полоні. Згідно досліджень Павлова І. рефлекс свободи може бути подавлено у будь-якої живої істоти шляхом утримання її у клітці на протязі від 3-х до 4,5-ю місяців [18]. На нашу думку такі відмінності впливали на якість інтерв'ювання респондентів, їх контактність та готовність до участі у дослідженнях.

Найбільш сильний негативний вплив на якість отриманої інформації мали наслідки довготривалого перебування у полоні, так 2,1 % звільнених військовослужбовців, які перебували у неволі більше 3-х років

Таким чином аналіз соціально-демографічних характеристик, розподіл респондентів за місцем проживання, за приналежністю та термінами перебу-

вання у неволі дозволяє стверджувати, що отримані результати відображають загальну специфіку контингенту повернутих після полону.

Таблиця 2.

Соціально-демографічні дані контингенту досліджуваних

№	Соціально-демографічні дані		%
1	Стать	Чоловіки	93,7
		Жінки	6,3
2	Вік (років)	До 25	30,9
		26-35	35,3
		36-45	26,6
		46 і більше	7,3
3	Термін утримання у полоні	До 1 місяця	11,6
		До 1 року	71
		1-2 роки	13
		3 і більше	4,3
4	Підрозділ до якого належав	ЗС України	68,1
		МВС України	22,7
		Добровольці	9
5	Категорії	Офіцери	12,6
		Сержанти	24,6
		Солдати	62,8

Крім того, за свідченнями звільнених з полону військовослужбовців можна розділити респондентів на три групи відповідно до видів сучасного військового полону: “військовий підрозділ” (32,9%), який укомплектований військовослужбовцями Російської Федерації, основним видом насилля характерним для цього виду, респонденти визначили нанесення побоїв, “підрозділ професійних найманців” (15,5%), особливостями якого є те, що полонених тримають у ямах, що скорочує чисельність охоронців та створює можливості швидкої ліквідації бранців за необхідністю, допити характеризуються застосуванням тортур та “бандформування” (51,7%), який сформований з представників кримінальних елементів та місцевих жителів, характерними особливостями якого були: приниження та насилля над полоненими в ході допиту, а також захоплення полонених з метою одержання викупу.

Вході інтерв'ювання більшість респондентів (93,7%) відмічала, що нелюдське поводження, жорстокість, фізичний та моральний тиск та катування застосовувались на усіх стадіях сучасного військового полону.

За свідченнями 68,6% респондентів під час захоплення військовослужбовців в полон у багатьох випадках застосовувалось фізичне насильство без наявних для того підстав.

Із безпосередніх свідчень звільненого К. :

“...це був якийсь відбір ... Вони просто били та задавали питання на скільки я їм потрібен, яка з мене користь... чому вони повинні зі мною воювати (рос.)...”

У 96,1% проаналізованих випадків допити супроводжуються застосуванням тортур, фізичного чи психологічного насильства, погрозами чи іншими засобами тиску. Як показала більшість респондентів в основному, щодо військовополонених допити проводились особами, які закривали обличчя та не називали власних імен або позивних.

У 91,2 % респондентів зазначають, що після затримання обов'язковою процедурою є первинний допит, який завжди супроводжувався застосуванням тортур, фізичного чи психологічного насильства, погрозами чи іншими засобами тиску. Під час цього заходу особи, які проводили допит закривали обличчя та не називали власних імен або позивних. Також полоненим заборонялося роздивлятися тих, хто заходив у приміщення у якому відбувався допит. Інколи, військовополонені могли дізнатися чи встановити особу, яка проводила допит, зокрема, якщо ця персона була відомою.

Із безпосередніх свідчень звільненого К. :

“...до нас зайшов полковник РФ... я тільки подивився на нього то мене одразу в камері “розложили”... тварі я їх ненавиджу...”

Крім того, як частина процедури слідства, допити проводились з усіма полоненими, в приміщеннях військових підрозділів або у приміщеннях МДБ так званих “ЛНР” та “ДНР”, із застосуванням тортур, фізичного, психологічного насильства, погроз та інших засобів тиску.

Військовослужбовці, які перебували у полоні, зазначають декілька місць їх утримання. З перших годин незаконного утримання полонених направляють до приміщень підрозділів, які практикують застосування різних видів тортур, фізичного чи психологічного насильства чи інших засобів тиску. Період тримання в таких приміщеннях коливається від кількох днів до кількох місяців.

Серед вказаних місць особливо небезпечним, з точки зору застосування тортур, на думку 65,7% опитаних, вважається так звана “Ізоляція” – приміщення колишнього Заводу теплоізоляційних матеріалів “Ізоляція”.

Із безпосередніх свідчень звільненої Т.:

“...мене привезла на якийсь завод чи фабрику... потім мені сказали, що це та сама “Ізоляція”, вони наказали мені роздягнутися, а коли побачили, що я залишилася у близьні дуже розлютились..., мені соромно про це розповідати, бо я жінка, ... потім мене облили водою, тоді ще вилили відро води на сталевий стіл ..., один з них закинув мене на цей стіл..., мені прив'язали руки і ноги ...”

Під час експлуатації полоненого тортур застосовуються, як правило, у якості покарання для тих, хто відмовляється читати написаний текст під час зйомки постановочних відео за попередньо підготованим сценарієм. Близько 81,2% осіб, звільнених з полону військовослужбовців свідчать, що були піддані примусовому фільмуванню.

Із безпосередніх свідчень звільненого Е.:

“...мене змусили виступити перед телекамерою та зізнатися у тому, що я отримав від СБУ завдання спробувати взломати виборчий сайт кандидата в Президенти США Донольда Трампа ...”

На останній стадії військового полону, під час звільнення також бувають випадки піддавання полонених тортурам. Ми звикли до того, що полонених обмінюють, якісь політичні сили, але бувають випадки втеч полонених, а бувають спроби і іноді не досить вдалі, що стає підставою для катування військовополоненого бойовиками.

Із безпосередніх свідчень звільненого К.:

“...я для себе зрозумів, що мені тут нема чого робити, ... то спочатку знайшов охоронця який погодився передавати мені гроші ..., дружина пересилала їх йому на картку, він їх знімав та віддавав мені половину..., одного дня до нас в камеру прийшли ..., вони обшукали тільки мене, ну звісно знайшли гроші та спортивний одяг..., я знаю це О. мене здав.... Я так скажу, що сидіння дванадцять днів у коморі під сходами, коли тебе навіть, не виводять до туалету, це саме найменше...”

Однак за свідченнями респондентів навіть у таких жахливих умовах військовослужбовець сам робить власний вибір, чи приймати цю ситуацію та йти шляхом деградації чи навпаки проявляти спротив і намагатися творчо змінювати психологічний простір полону.

72% респондентів відмічають, що військовополонений не деградує, як особистість поки залишається готовим скористатися будь-якою можливістю для втечі, оскільки кожна з них може бути останньою. Вони також зазначають, що обов'язок кожного полоненого допомагати іншим у скоєнні втечі, навіть якщо це буде означати покарання для нього самого.

Із безпосередніх свідчень звільненого Г.:

“...у полон я потрапив тяжкопоранений, мені ампутували обидві ноги ..., мені здавалося, що я ніколи не повернуся до дому, то для себе я вирішив, як що хтось із хлопців побіжить, ну там спробує тікати, то я зроблю все щоб повернути охоронців до себе, ну там їх увагу і таке, хай навіть мене потім ріжуть, ... мені тоді здавалося що все рівно я не виберусь.”

Респонденти, які перебували у найманців (15,5%) відмічають унеможливлення втечі, але вказують на можливості творчо влаштувати своє перебування навіть в ямі з якої не виводять до туалету.

Із безпосередніх свідчень звільненого К.:

“...я запитав себе: “Що я такого робив вдома, чого вони не зможуть у мене відібрати?”...відповідь я знайшов – це гігієна...я, як і вдома, чистив зуби, ну імітував звісно брудним пальцем, але як завжди вранці та на ніч, ну там катав бруд на долонях між пальцями ніг... короче усюди...”

Також важливим моментом на думку 39,6% респондентів є турбота про товаришів. Бойовики постійно намагаються розділити полонених, посіяти недовіру, маніпулювати протиріччями та конфліктами. У таких умовах турбота про товаришів – це творча форма спротиву, яка не викликає негативної реакції з боку тих, хто утримує полонених.

Із безпосередніх свідчень звільненого І.:

“Я не знаю що мені допомогло вижити, я взагалі хотів все це покінчити ... раз і в дамки, і мене нема, і мені не сольно... але коли я побачив

В., то мої проблеми здалися мені дрібничкою. Він потрапив у полон з відірваними руками та ногами, але не зламався, будував плани на майбутнє, запрошував хлопців у гості... я завжди намагався йому допомогти... ну там цей во в туалет, там поїсти ну таке. Я думаю, що я вижив тільки тому що був поряд з такою сильною людиною”

Деякі з респондентів (23,2%) відмічають, що можливість читати книжки дуже сприяла виживанню у полоні, але позбавлення цієї можливості (книжки закінчилися, охорона вилучила все, що можна читати, тощо) стимулювало військовополонених до переписування, переказування, вивчення на пам'ять рецептів улюблених блюд, з подальшим плануванням, яке буде приготовлене у першу чергу, хто до кого приїде у гості покуштувати те чи інше блюдо.

Із безпосередніх свідчень звільненого М.:

“... Мені там весь час хотілося їсти, ... я навіть думати не міг не про що інше, і тут мені потрапила до рук газета, де були написані рецепти приготування плову... я їх перечитував, уявляв, як буду це готувати... коли хлопці попросили газету, я вирішив переписати ці рецепти, і далі пішло... потім хлопці включилися... нас там було півсотні, то я привіз до дому три великі зошити з рецептами...”

Під час консультативної роботи з звільненими з військового полону найбільше відрізнялася група (2,4%), яка в умовах неволі дозволяла собі проектування дому. За свідченнями решти респондентів, яких тримали разом з цією групою (23,7%), ця категорія відрізнялася емоційною стабільністю.

Із безпосередніх свідчень звільненого А.:

“... я призваний по мобілізації, там до служби я був строїтелем... я для себе вирішив, чого час витрачати, мені треба сарай перестроїти то поки є час, я зроблю проект. Ну там з бумагою не дуже, але я знаходив якісь клочки, я їх привіз сюди, залишу на згадку. Потім порадився з Ю. він сказав нормально, але він би зробив так..., далі у нас був цілий консилиум. Далі кожен на землі, пальцем. малював свій проект сараю, потім дому..., потім усі обговорювали запропоновані проекти, навіть сварилися, ну там кожен пропонує зміни саме до свого. Головне, що цей інтелектуальний процес безкінечний, я думаю що саме це допомогло мені вижити там і зберегти всю душу від хвороби”.

Висновки і подальші перспективи досліджень.

1. У різних видах сучасного військового полону існують певні можливості творчої діяльності військовополонених для “військового підрозділу” це в основному читання книг, переписування рецептів та проектування будівлі, перебування у “професійних найманців” звужує коло творчої діяльності до турботи, як про себе так і про своїх товаришів, для “бандформування” це планування втечі або підкупу охоронців.

2. Основною стратегією поведінки військовополоненого для збереження можливості власної творчої діяльності є планування майбутніх дій та вчинків, як у неволі так і після звільнення.

3. Успішність надання психологічної допомоги після звільнення з неволі більш пов'язано з творчою діяльністю військовослужбовця у полоні.

У тих випадках коли окрім творчого планування майбутніх дій додавався ще й контроль за власною безконфліктністю та успішність консультативної роботи була дуже високою.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Радковець Ю.* Ознаки технологій “гібридної війни” в агресивних діях Росії проти України. *Наука і оборона*. Київ, 2014. № 3. С. 36—42.
2. *Кабанес О., Насс Л.* Революционный невроз. Москва, 1998. С. 270.
3. *Белоусов Ю.Л.* Ті, що пережили пекло: свідчення жертв про місця незаконних ув'язнень на Донбасі. / Белоусов Ю.Л., Кориневич А.О., Мартиненко О.А., Матвійчук О.В., Павліченко О.М., Роменський Я.В., Швець С.П. Київ: Коаліція громадських організацій та ініціатив “Справедливість заради миру на Донбасі”, 2015. 84 с.
4. Предупреждение пыток: Справочник для персонала ОБСЕ на местах, ОБСЕ. Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR), 2009. 105 с.
5. *Moritz V.* Gefangenschaft und Revolution: Deutschösterreichische Kriegsgefangene und Internationalisten in Russland 1914 bis 1920. Viena: University of Vienna, 1995. P. 36-42.
6. *Саранча В.* Військовополонені Першої світової війни в Кременчуцькому гарнізоні. *Краєзнавство : наук. журнал*. Київ, 2011. № 4 (77). С. 84-92.
7. *Nachtigal R.* Kriegsgefangenschaft an der Ostfront 1914–1918. Literaturbericht zu einem neuen Forschungsfeld. Frankfurt am Main, 2005. P. 13-20.
8. *Срібняк І.* Український гурток у таборі полонених офіцерів російської армії Терезієнштадт в Австро-Угорщині (1916 – червень 1917 рр.). Пам'ятки. Київ, 2011. Т. 12. С. 42-45.
9. *Галицький В.П.* Финские военнопленные в лагерях НКВД (1939–1953гг.). Москва: Издательский дом “Грааль”, 1997. кн. 1. 248 с.
10. *Катасонова Е.Л.* Японские военнопленные в СССР: большая игра великих держав. Москва: Институт востоковедения РАН: Крафт+, 2003. 431 с.
11. *Акияма Х.* Особый отряд 731 Akiyama H., Tokushu Butai Nanasanichi. Токуо: San'ichi shobo, 1956 Пер. с яп. М. А. Гусева, В. А. Зломанова, А. Г. Рябкина, Н. Н. Тулинова. Москва, 1958. 152 с.
12. *Джустини М.Т.* Итальянские военнопленные в СССР. 1941-1954. Санкт-Петербург: Алетейя, 2010. С. 25-32.
13. *Куцька О.* Радянські органи пропаганди та їх функції в період Великої Вітчизняної війни (1941–1945 рр.) *Наукові записки [Національного університету “Острозька академія”]. Історичні науки*. Острог, 2013. Вип. 20. С. 122-129.
14. *Маков В.* О судьбах пропавших в Афганистане. *livejournal*. 29 марта 2013. Режим доступа: <http://yarodom.livejournal.com/688455.html>.
15. *Побідаш А. Ю.* Аналіз помилкових дій членів екіпажу морського судна, які призводять до захоплення корабля у полон. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. Київ, 2013. Вип. 31. С. 30-33.
16. *Szyszlak, T. Pasek, B.* (2018). Wojna hybrydowa na Ukrainie, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa 2018, ss. 248. *Wschodnioznawstwo*, (12), 425-427.
17. *Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи.* Навчальний посібник. Том 3. Київ, 2018. С. 45-74.
18. *Павлов И.П.* Рефлекс свободы. *Условные рефлексы. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. Сборник статей, докладов, лекций и речей.* Изд. 4-е дополненное. Москва, Ленинград: Государственное издательство, 1928. С. 282-287.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Radkovets', Yu.* (2014). Oznaky tekhnolohij “hibrydnoi vijny” v ahresyvnykh diiakh Rosii proty Ukrainy. [Signs of “hybrid war” technologies in Russia's aggressive actions against Ukraine]. *Nauka i obrona*. Kyiv. N 3. S. 36-42. [in Ukrainian].

2. *Kabanes O., Nass L.* (1998). *Revoliutsyonnyi nevroz*. [Revolutionary neurosis]. Moskva. S. 270.
3. *Bielousov, Yu.L., Korynevych, A.O., Martynenko, O.A., Matvijchuk, O.V., Pavlichenko, O.M., Romens'kyj, Ya.V. & et al* (2015). *Ti, scho perezhlyly peklo: svidchennia zhertv pro mistsia nezakonnnykh uv'iaznen' na Donbasi*. [The survivors of hell: testimony of victims of illegal detention in Donbass]. Kyiv: Koalitsiia hromads'kykh orhanizatsij ta initsiatyv "Spravedlyvist' zarady myru na Donbasi". 84 s. [in Ukrainian].
4. *Preduprezhdenye pytok: Spravochnyk dlia personala OBSE na mestakh, OBSE.* (2009). [Prevention of Torture: A Handbook for OSCE Field Staff, OSCE]. Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR). 105 s. [in Russian].
5. *Moritz, V.* (1995). *Gefangenschaft und Revolution: Deutschösterreichische Kriegsgefangene und Internationalisten in Russland 1914 bis 1920*. Viena: University of Vienna. P. 28—42. [in German].
6. *Sarancha V.* (2011). *Viiskovopoloneni Pershoi svitovoi viiny v Kremenchutskomu harnizoni. Kraieznavstvo : nauk. zhurnal*. Kyiv. № 4 (77). S. 84-92. [in Ukrainian].
7. *Nachtigal, R.* (2005). *Kriegsgefangenschaft an der Ostfront 1914–1918. Literaturbericht zu einem neuen Forschungsfeld*. Frankfurt am Main. 162 p. [in German].
8. *Sribniak I.* (2011). *Ukrainskyi hurtok u tabori polonenykh ofitseriv rosiiskoi armii Tereziienshtadt v Avstro-Uhorshchyni (1916 – cherven 1917 rr.)*. [Ukrainian circle in the camp of captured officers of the Russian army Terezienstadt in Austria-Hungary (1916 - June 1917)]. *Pam'iatky*. Kyiv. T. 12. S. 42-45. [in Ukrainian].
9. *Halytskyi V.P.* (1997). *Fynsnye voennoplennye v laheriakh NKVD (1939–1953hh.)*. [Finnish prisoners of war in the camps of the NKVD (1939–1953)]. Moskva: Yzdatelskyi dom "Hraal". kn. 1. 248 s. [in Russian].
10. *Katasonova E.L.* (2003). *Yaponskye voennoplennye v SSSR: bolshaia yhra velykykh derzhav*. [Japanese prisoners of war in the USSR: a great game of great powers]. Moskva: Ynstytut vostokovedeniya RAN: Kraft+. 431 s. [in Russian].
11. *Akiyama, Kh.* (1956). *Osobyi otriad 731*. [Special Detachment 731]. Akiyama H., Tokushu Butai Nanasanichi. Tokyo: San'ichi shobo. Per. s yap. M. A. Huseva, V. A. Zlomanova, A. H. Riabkina, N. N. Tulynova. Moskva. 152 s [in Russian].
12. *Dzhusty M.T.* (2010). *Ytalianskye voennoplennye v SSSR. 1941-1954*. [Italian prisoners of war in the USSR. 1941-1954]. Sankt-Peterbúrh: Aleteiia. S. 25-32. [in Russian].
13. *Kutska O.* (2013) . *Radianski orhany propahandy ta yikh funktsii v period Velykoi Vitchyznianoï viiny (1941–1945 rr.)*. [Soviet propaganda bodies and their functions during the Great Patriotic War (1941-1945)]. *Naukovi zapysky [Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia"]*. Istorychni nauky. Ostroh. Vyp. 20. S. 122-129
14. *Makov V. O* (2013). *sudbakh propavshykh v Afhanystane*. [The fate of the missing in Afghanistan]. *livejournal*. 29 marta 2013. Rezhym dostupu: <http://yarodom.livejournal.com/688455.html>. [in Ukrainian].
14. *Pobidash A. Yu.* (2013). *Analiz pomylkovykh dii chleniv ekipazhu morskoho sudna, yaki pryzvodiad do zakhoplennia korablia u polon*. [Analysis of the misconduct of the crew members of the ship that capture the ship in captivity]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Viiskovo-spetsialni nauky*. Kyiv. Vyp. 31. S. 30—33. [in Ukrainian].
15. *Szyszlak, T. Pacek, B.* (2018). *Wojna hybrydowa na Ukrainie*, Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa. ss. 248. *Wschodnioznawstwo*, (12). 425-427. [in Poland].
16. *Osnovy reabilitatsiinoi psykhologii: podolannia naslidkiv kryzy*. [Fundamentals of rehabilitation psychology: overcoming the effects of the crisis]. *Navchalnyi posibnyk*. Tom 3. Kyiv, 2018. S. 45-74. [in Ukrainian].
17. *Pavlov Y.P.* (1928). *Refleks svobody. Uslovnye refleksy. Dvadtsatiletnyi opyt obektyvnogo yzucheniya vysshei nervnoi deiatelnosti (povedeniya) zhyvotnykh*. [Freedom reflex]. *Sbornyk statei, dokladov, lektsyi y rechei*. Yzd. 4-e dopolnennoe. Moskva, Lennhrad: Hosudarstvennoe yzdatelstvo. S. 282—287. [in Russian].

Отримано 17.02.2020

ПРАЛОГІЧНА СУТНІСТЬ ІМПЛІЦИТНОГО ПОРЯДКУ ПСИХІКИ

Яценко Т. С. Пралогічна сутність імпліцитного порядку психіки. Стаття вперше презентує результати дослідження архаїчного генезису імпліцитного порядку. Цей термін введено нами у науковий обіг уже понад десятиріччя, проте він залишався досі малорозкритим та недостатньо науково обґрунтованим. Зміст статті звертає увагу на те, що імпліцитний порядок психіки єднає діаметрально протилежні тенденції психіки, які відповідають базальному конфлікту «життя ↔ смерть». Послідовність (порядок) психоаналітичного розгляду репродукцій художніх полотен (обраних суб'єктом для самопрезентації) задається самим респондентом, що засвідчує наявність «сліпої навички» руки. Імпліцитний порядок є доказом дієвості провідного закону пралогічного мислення – «співпричетність», якому підкорене пралогічне мислення, що інтегрується з рефлексивним, соціально-перцептивним мисленням сучасної людини. Результати статті вибудовані на аналізі стенографічного матеріалу глибинного пізнання психіки: аудіо- та відеозаписах процесу АСПП із використанням тематичних психомалюнків «Тату вини» та «Власного тату». Основний аргумент пралогічності імпліцитного порядку ґрунтується на провідній характеристиці – нейтральності *до суперечливості його складових, у чому й криється його пралогічна сутність*. Візуалізовані самопрезентанти впорядковуються учасниками АСПП ігноруючи (не помічаючи) їхню суперечливість (конфліктність). Дослідження дає змогу констатувати зв'язок «порядку» з базальним конфліктом психіки: «життя» ↔ «смерть». Діагностико-корекційний процес АСПП спроможний актуалізувати інстинкт самозбереження шляхом розширення у психіці суб'єкта меж самоусвідомлення з посиленням раціональності поведінки, тобто *дієвості логічного мислення*.

Ключові слова: активне соціально-психологічне пізнання (АСПП); глибинне пізнання; тенденція «до життя» ↔ «до смерті»; «імпліцитний порядок»; логічне мислення; пралогічне мислення.

Яценко Т. С. Пралогическая сущность имплицитного порядка психики. Статья впервые представляет результаты исследования архаического генезиса имплицитного порядка. Этот термин введен нами в научный обиход уже более десяти лет, однако он оставался до сих пор научно малораскрытым. Содержание статьи обращает внимание на то, что имплицитный порядок психики объединяет диаметрально противоположные тенденции, прежде всего, те, что соответствуют базальному конфликту «жизнь» ↔ «смерть». Последовательность (порядок) психоаналитического рассмотрения репродукций художественных полотен (подобранных субъектом для самопрезентации) задается респондентом, что свидетельствует о наличии у него пралогического навыка («слепой навик» руки). Имплицитный порядок является доказательством действенности закона «сопричастности», которому подчинено пралогическое мышление, интегрирующееся с рефлексивными формами мышления современного человека. Результаты статьи базируются на анализе стенографического материала глубинного познания психики: аудио- и видеозаписей процесса АСПП с использованием тематических психорисунков «Тату вини» и «Собственное тату». Основной аргумент пралогичности имплицитного порядка основывается на ведущей характеристике – нейтральности к противоречивости его составляющих. Визуализированные самопрезентанты упорядочиваются участником АСПП игнорируя (не замечая) их противоречивости (конфликтности). Исследование позволяет констатировать связь имплицитного порядка с базальным конфликтом психики: «жизнь» ↔ «смерть». Диагностико-коррекционный процесс АСПП способен актуализировать инстинкт самосохранения пу-

тем расширения у субъекта границ самоосознания, что предполагает усиление рациональности поведения, т. е. *действенность логического мышления*.

Ключевые слова: активное социально-психологическое познание (АСПП); глубинное познание; тенденция «к жизни» ↔ «к смерти»; «имплицитный порядок»; логическое мышление; праалогическое мышление.

Вступ. У статті вперше подаються наукові узагальнення багаторічних досліджень глибинної сутності психічного через обґрунтування важливої структурної складової психіки – «імпліцитний порядок». Вказана категорія представляє центральний ланцюг на «Моделі внутрішньої динаміки психіки» (рис. 1), що виражає єдність та взаємозв'язок двох сфер психіки (свідоме / несвідоме), за їхньої функціональної асиметрії.

Останнє зумовлює наявність алогічності (а значить і суперечливості) за дієвості закону «співпричетності», що й доводить факт існування імпліцитного порядку психіки. Дослідження вказаного факту відбувалось за умов підбору учасниками АСПП засобів самопрезентації. Наступний крок, запропонований психологом, передбачав розташування предметних презентантів за їхньою емотивною значущістю для респондента. На особливу увагу заслуговує той факт, що усі учасники АСПП легко справлялись із завданням «впорядкування» візуалізованих самопрезентантів, зміст яких розкривався у діалогічному психоаналізі, здійснюваному за визначеної респондентом послідовності ранжування малюнків, шляхом об'єктивування між ними скритого (невидимого) взаємозв'язку.

Метод дослідження: активне соціально-психологічне пізнання (далі АСПП) представлено в літературі в динаміці розвитку його методології та практичного інструментарію [8 – 10]. АСПП ґрунтується на діагностико-корекційній взаємодії психолога з респондентом, за умов використання останнім візуалізованих самопрезентантів. Вся процедура АСПП підкорена провідним механізмам: «позитивна дезінтеграція психіки і вторинна її інтеграція на більш високому рівні психічного розвитку».

Проблема полягає в біномності системи організації психічного в його феноменологічному вияві, що потребує розкриття сутності інтегративно-дистанційних взаємозв'язків свідомого і несвідомого в їхній упорядкованості, яка і надає підстави стверджувати наявність **цілісності психіки**. Невід'ємність існування двох сфер психіки у форматі єдиної системи потребує розкриття характеру зв'язків між свідомим і несвідомим, в чому надає допомогу категорія – **імпліцитний порядок психіки** (далі – «порядок»). «Порядок» презентує інтереси як свідомого, так і несвідомого, інтегруючи силові поля обох сфер, що пояснює його **надвизначеність**, тобто певну автономізацію від обох сфер. Введення у науковий обіг зазначеної категорії («імпліцитний порядок психіки») сприяє довершеності психодинамічної парадигми в її погляді на структуру психіки, що відображає «Модель внутрішньої динаміки психіки» (далі «Модель», рис. 1).

Мета. Дослідити характер імпліцитного порядку психіки в його архаїчній (праалогічній) природі, яка пояснюється фактом його [порядку]

нейтральності до суперечностей. **Гіпотеза:** розвиток психіки передбачає інтеграцію з архаїчним спадком людства, посеред якого провідне місце займає Едіп, що впливає на специфіку формування пралогічного мислення. Дослідження проводилось із соціально адаптивним контингентом учасників АСПП, переважно – майбутні психологи.

Результати дослідження. Результати, які представляємо у статті, ґрунтуються на аналізі стенографічного матеріалу глибинного пізнання психіки за методом АСПП.

Основними постулатами є невід’ємність свідомого і несвідомого за подвійності їхніх відносин. Двоїстість структури людської психіки (свідоме / несвідоме) залишається і до сьогодні малодослідженою проблемою. Ясно одне: жодна із вказаних сфер не може функціонально замінити іншу, як і бути дослідженою поза врахуванням «іншого боку». Останнє спонукало введення нами «принципу додатковості» [14]. Свідоме і несвідоме функціонально є асиметричними і, водночас, вказані **сфери психіки зберігають взаємне-від’ємність у межах єдиної системи цілісності психічного, поза якою вони взагалі перестають існувати.** Свідоме в єдності з несвідомим наповнює змістом спонтанну дію суб’єкта не завдяки зняттю суперечностей, а через сам процес їхньої актуалізації, пізнання та корекції, що і відбувається в групах АСПП. Тривалий час вчені не задумувались над тим, чому психіці характерна невидима, не представлена свідомості суперечність, яка є стабілізованою в поглинанні енергії через процес «заморожування» маскувальних захисними механізмами.

А. Шерозія вказує, що «біномна система відношень може виступати фундаментальним принципом зв’язку свідомого і несвідомого» [7, с. 355]. У психодинамічній парадигмі поняття *імпліцитний порядок* зіставний з «біномною системою», що окреслює «*межу*» (*горизонт*) процесів єднання свідомого і несвідомого. Емпіричний матеріал доводить, що феномен «імпліцитного порядку» породжується позадосвідними утвореннями, що каталізуються захистами в їхніх суперечливих тенденціях – «до сили» та «до слабкості» (див. «Модель», стрілки 3 і 4). Особливості «імпліцитного порядку» полягають у його архаїчній детермінованості та пралогічній єдності суперечливих складових, які *набувають можливостей дослідного прояснення власної сутності лише за умов спонтанності поведінки суб’єкта, смисл якої розкривається у діалогічній взаємодії у системі «Психолог – Респондент»* (далі – «П ↔ Р»).

Подаємо розроблену нами «Модель внутрішньої динаміки психіки» (рис. 1).

Оскільки «імпліцитний порядок» виражає «усереднювальний» ланцюг між сферами психіки (свідоме / несвідоме), він є узгодженим із двома спрямуваннями «сила ↔ слабкість». На «Моделі внутрішньої динаміки психіки» **«імпліцитний порядок»** позначено крапками: свідоме («видима крапка») і несвідоме («невидима» (пустота між крапками)). Важливо зауважити, що сам собою «імпліцитний порядок», в якому презентовано «свідоме» і «несвідо-

ме», – не вказує на характер взаємозв'язків між двома сферами: суб'єкт вправно ранжує за емотивною значущістю підібрані ним репродукції (чи виконані психомалюнки), що для нас тривалий час зберігало загадковість. Опредметнення учасниками АСПП власної самопрезентації сприяє об'єктивності пізнання психіки в її цілісності.

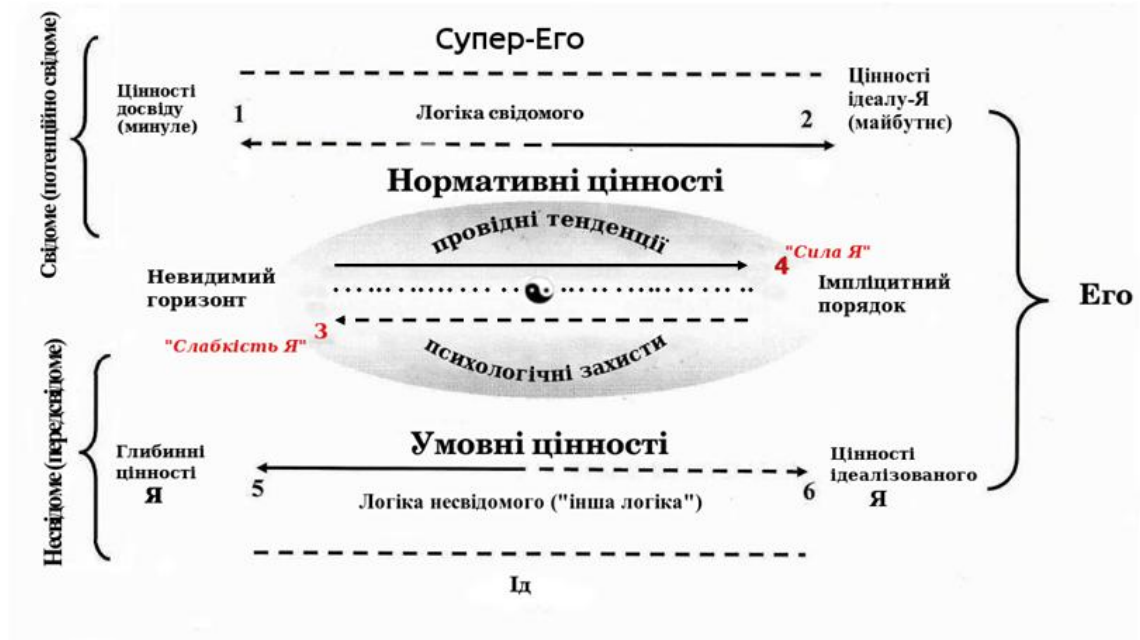


Рис. 1 Модель внутрішньої динаміки психіки

Імпліцитний порядок з'являється вторинним і сприяє спонтанному ранжуванню (за емотивною значущістю) візуалізованих презентантів. Доти, доки ми не прояснили проблему архаїзмів [17], імпліцитний порядок відігравав в АСПП роль радше практичного каталізатора безпосередньої діагностико-корекційної роботи, аніж наукової категорії. Розкриття архаїчно мотиваційних витоків спонтанних ініціатив суб'єкта в поєднанні з категорією «первісне мислення» (пралогічне мислення)¹ дало змогу знайти паралогічне обґрунтування «імпліцитного порядку».

Сказане вище дало змогу зрозуміти пралогічну сутність імпліцитного (скритого, невидимого) порядку, за збереження невпізнанності суперечливості власних складових, що не заважає ефективності (а лише сприяє) процесу АСПП.

Пояснення ми можемо віднайти у тому, що пралогічне мислення нейтральне до суперечностей, воно їх стерилізує, ігнорує, що і є характерним для імпліцитного порядку психіки. Це вказує на його архаїчне походження та пралогічну сутність. В об'єктивуванні імпліцитного порядку провідну роль (при ранжуванні презентантів) зіграє свобода (спонтанність) дій руки². За Л. Леві-Брюлем архаїчно існує «сліпа навичка» руки, що підкорена

¹ Тридцятиріччя досліджувалась проблема пралогічного мислення Л. Леві-Брюлем [1].

² Дослідник задає установку на те, що: «покладайся на волю руки».

провідному закону пралогічного мислення – «співпричетність». «Компетентність ініціативи руки» респондента засвідчує архаїчну сутність такої майстерності, що контекстно вказує на пралогічне походження «імпліцитного порядку».

Наші сорокарічні дослідження переконливо доводять факт того, що «психіка знає все». На що ми і спираємось у дотриманні умов спонтанної активності респондента.

З огляду на сказане, важливою професійною якістю психолога (у діалогічній взаємодії з респондентом) є вміння прочитувати **смисли**, які ховаються за конкретикою поведінкових «па». На основі смислів (які є невидимі респонденту) психолог ставить запитання, яке вміщує потенціал управління діагностико-корекційним процесом. Запитання психолога – це його провідний інструмент, що породжує проблемну напругу у респондента, яка знаходить розрядку у відповіді. Так вибудовується ланцюг глибинного пізнання: порційно і багаторівнево; запитання психолога самоплинно породжують імпульс активності респондента. Чисельність допоміжного матеріалу, що обирає респондент, і тривалість сеансу дають змогу поздовжнім шляхом виходити на неусвідомлювану складову внутрішньої суперечливості психіки.

З певністю можна ствердити, що процес АСПП спирається на пралогічне вміння респондента визначати порядок розгляду візуалізованого матеріалу. Щоразу діалог засвідчує, що послідовність розгляду малюнків оптимізує та є відповідним темпоральності діагностичного розгортання особистісної проблеми суб'єкта.

Підбиваючи підсумок, відмітимо, що діагностико-корекційний діалог спирається на наявні взаємозв'язки між сферами свідомого і несвідомого (незалежно від їхньої функціональної асиметрії). Запитання до респондента – є основним каталізаційним стимулом спонтанних імпульсів (енергії, яка є витісненою й фіксованою). Саме діалогічна взаємодія надає дослідну потентність процесу АСПП, що і пояснює введення на «Моделі» зони – «невидимий горизонт» [5] та «імпліцитний порядок», що вміщує у собі символ «Інь-Ян». Останній вказує на необхідність діалогічної взаємодії для досягнення діагностико-корекційного результату у визначеній респондентом послідовності розгляду репродукцій картин (чи психомалюнків).

С. Леклер щодо власних спроб пізнання внутрішнього світу психіки вказує, що «цей світ має вигляд розколотий і алогічний, інколи маскує себе, інколи підносить себе в тумані власної уяви» [2, с. 262]. Відтак очевидно є архетипна схильність людини до *символізації власної психологічної сутності*. Образ (як і символ) символізує психічну суперечливість та двоїстість, яка символічно здатна набувати цілісності.

«По той бік свідомості» існує світ «витіснених» переживань, які З. Фрейд пов'язував із стимулюванням *символізації* активності несвідомого. Це узгоджується з позицією уже згаданого нами С. Леклера, який вважає, що несвідоме – це «свідоме-перевертень» [2, с. 357]. Зокрема, він стверджує, що «якби не виявлялась ця характеристика несвідомого психічного у вигляді

символічних образів свідомості (давно відчужених ним самим), ми про нього взагалі нічого не дізналися б» [Там само].

Свідомість виробляє своє ставлення до подібних утворень психіки через ставлення людини до самої себе й до всього, що її оточує. Останнє використовується у психодинамічній парадигмі у процесі побудови діалогічної взаємодії в системі «П ↔ Р». Свідомість знаходиться у залежності від **периферійної захисної системи психіки, яка маскує суперечливу її сутність**, у цьому ми вбачаємо **підкореність захисної системи пралогічним тенденціям**. Свідоме, завдяки образам-символам (мрії, мистецтво, релігія, сновидіння, «сни наяву»), невидимо для себе зумовлює вияви назовні втаємничених бажань, хоч і намагається приховати їхні **смишли** шляхом опорів, що чинять спротив будь-якому проникненню у латентні аспекти психіки. Приміром, перебуваючи під гіпнозом, людина несвідомо робить щось, проте здатна потім *раціоналізувати*, чому вона це робила. Як правило, вона дає захисну реакцію не помічаючи відступи від реальності.

У психодинамічній парадигмі, яка розробляється нами впродовж уже сорокаріччя, банк емпіричних даних переконує, що для адекватного пізнання психіки необхідно ввести *принцип додатковості*, який є основоположним, відправним «постулатом», передумовою розкриття сутності психічного в його цілісності [14]. *Принцип додатковості* свого часу був уведений у квантовій фізиці Н. Бором. Враховуючи **суб'єктивність психічного** ми представляємо цей принцип у двох іпостасях: **«принцип невід'ємності сфер свідомого і несвідомого»** та **«принцип із іншого»** (далі «із іншого»). Останній окреслено низкою постулатів, яких психолог має дотримуватися у процесі діагностико-корекційної взаємодії з респондентом, що представлено нами у відповідній статті [14].

Мова свідомого продукує приховану діалектику відношень, що задана **«іншою логікою»**, в якій категорія часу, простору, статі та каузальності функціонують по-іншому, ніж у сфері свідомого (на що вказував З. Фрейд). У цьому значущу роль відіграють *мнемічні сліди* – породжені витісненнями, що синтезовані з архаїзмами, та втілюють у собі **драму соціалізації поколінь**. У цьому процесі психіка користується арсеналом образів світу (живої і неживої природи), які здатні, завдяки механізмам символізації (згущення, зміщення, натяк, динаміка просторового розташування, колір тощо), **передавати в «іншому тілі», в інших візуальних варіаціях, інформаційні еквіваленти**. С. Леклер пише, що «було б наївним приписувати цим відбиткам історії людства локалізацію лише в мозку, вони вписані у світ усюди» [2, с. 264]. Каталогізувати (як і ієрархізувати) їх неможливо, адже вони є архаїчно мотивованими та зрощеними з **базальними формами захисту**, інтереси яких виражає **архетипність символіки**. Важливо враховувати, що **базальні форми захисту**, які пов'язані з «мудрістю поколінь», не можуть бути заявлені автономно **поза ситуативними захистами**. Спонтанна активність суб'єкта передбачає точку перетину **горизонталі** (базальні) і **вертикалі** (ситуативні

захисти). Отже, вияв архаїчного спадку завжди інтегрується та причісується з індивідуалізованим емотивним змістом психіки суб'єкта.

У проблемі виходу на індивідуальну неповторність психіки вирішальну роль відіграє діалог («П ↔ Р»), на що ми уже звертали увагу. За таких умов слова є «знаряддям праці» психолога, ефективність якого залежить від його вміння прочитувати смисли. Саме **смысл** єднає в собі **видиме й невидиме, емотивне і раціональне. Слова психолога, без діагностичної точності, будуть мертвими звуками.**

Логіка сфери несвідомого *парадоксальна* (поза часом, простором, статтю тощо). Водночас, у глибинному пізнанні розв'язується проблема її пізнання через мову свідомого. Кожна із систем логік «свідоме / несвідоме» дотична одна до однієї певним чином, хоч ніколи не може бути зведеною до жодної із них. Їхню дотичність ще важче «спіймати», ніж зустріч хвиль у звуковому просторі. І ось саме у цій дотичності (співпричетності) і є сутність наявності спільного єднального ланцюга, що засвідчує взаємодію свідомого і несвідомого, яким і є **імпліцитний порядок**, що виражає архаїчну заданість та підкореність **закону співпричетності!**

Послідовність вияву імпліцитного порядку та необхідність його врахування психологом у роботі з респондентом пояснюються тим, що він [порядок] формувався самоплинно (поза контролем свідомості), а тому сприяє цілісному об'єктивуванню психіки у площину споглядання. **Порядок не можна ні стерти, ні змінити, ні деформувати, адже він заздалегідь не написаний і не причетний до жодного субстрату; він визначається схрещенням, перетином, інтерферентністю енергетичних сіток, за якими стоять певні інтеграційні метасмисли, позадосвідно дотичні як до свідомого, так і несвідомого.** «Порядок», як уже вказувалось, співвідноситься із встановленим у психодинамічній парадигмі фактом, що «психіка знає все». Отже, психічне не зводиться до свідомого. «Порядок» в його архаїчній заданості має енергетичний потенціал, скористатись яким можна лише за умов діалогічної взаємодії, що задіює обидві сфери психіки на засадах ймовірнісного прогнозування. Це є важливим, бо «порядок» існує «над» обома сферами психіки і водночас вбирає їхню сутність, що опосередковано виражається через презентант.

Підкреслимо, що практика глибинного пізнання психіки показує, що «порядок» іманентно (тобто поза контролем суб'єкта) притаманний психіці кожної особи.

Гіпотеза: *мова несвідомого виявляється не стільки в образах, символах, скільки в їхніх смислах, які є еквівалентними взаємозв'язкам між опредметненими презентантами.* Саме чисельність малюнків дає змогу визначити розбіжності у спрямуванні векторів активності психіки на рівні свідомого і несвідомого через поздовжній аналіз.

Парадоксальним є те, що *імпліцитний порядок* не розв'язує проблему цілісності психічного, він лише виражає її опосередковано через співпричетність візуалізованих презентантів. Саме тому спостерігається се-

мантична алогічність, приміром один малюнок «за здоров'є» (рис. 2) інший (рис. 3) «за упокій». Нечутливість до суперечливості доводить пралогічну сутність «порядку», його заданість. Наведемо приклад.

Представляємо невеликий фрагмент довготривалої психоаналітичної роботи зі студенткою психологічного факультету ЧНУ ім. Б. Хмельницького (2018 р.)³.

Н.: Першим я обрала рис. 2, роблячи акцент на «голові» (зверху статуї), тобто на розвитку інтелекту – все йде з голови (вказує на світло біля статуї, рис. 2).

П.: Тоді ти робиш акцент на власному розумі?

Н.: Може бути, хоч для цього треба ослабити «темінь» душі, щоб був світлим розум.

П.: Цей рис. 2 може сприйматись як самонародження? Таку гіпотезу самонародження ти сприймаєш зараз?

Н.: Радше приймаю, бо відчуваю в цьому внутрішню потребу.

П.: Тоді самонародитися для тебе – це інтелектуально переродитися через переосмислення свого життєвого досвіду, збагнути. як ти сама собі шкодиш?

Н.: Так, поза сумнівом, бо саме це мене затримує в якійсь внутрішній «нерозумній» статиці, пустоті, схоже на **зупинку в темряві пустелі власної душі**.

П.: Ти добре саморефлексуєш, і є сподівання на вивільнення з «темряви», про яку йдеться. Ми не можемо народитися двічі біологічно, але можемо допомагати собі в переосмисленні пережитих ситуацій і просвітлити їхні наслідки. Перейдімо до наступного малюнка з попереднього сеансу (рис. 3). Скажи, що ти винесла з цього малюнка, що він допоміг тобі збагнути, зрозуміти?



**Рис. 2 Войтек Сюдмак –
Найсильніший**



**Рис. 3 К. Верлінде –
La Dechirure**

Н.: Більше всього – це роль цього «скелета» (справа) в моєму житті.

³ Повний текст стенограми з респондентом Н. представлений у книзі [16].

П.: Цей скелет не просто суто символ, а є частиною тебе?

Н.: Так, поза сумнівом, це мої самовідчуття, це відчуження власної плоти (тіла), жіночності в собі, життєвого аспекту. Скелет же не має статі. Тепер я зрозуміла, чому ігнорую цю дівчину на рис. 3. Це захист – **я ж без статі, мені так простіше, моє тіло як відсутнє.**

П.: Для мене справді є загадкою твоє відчуження цієї чуттєвої, красивої дівчини.

Н.: Я взагалі не звертаю на неї уваги – вона як не існує для мене. Та і зараз теж це так, я не можу дивитись на її звабливий вигляд, це жахливо.

П.: Це і дивує. Ти молода, красива, і в тебе ще все життя попереду а ти ігноруєш все це? Радше можна було себе співвіднести з дівчиною, аніж із скелетом, адже ти юна, ніжна і гарна. Можливо, ти можеш звернутись до «дівчини» і до «скелета» з певним текстом.

Н.: Ні, не можу, це важко, особливо важко звернутись до дівчини... Скелет – це усталений в душі залишок моїх страждань.

П.: Значить, свою красу, гармонійність, яка презентована зовні, ти відчужуєш? Як і свої жіночність, принадність?

Н.: Так, відчужую, і таке відчуття, що щось змінити – це вище моїх сил!

П.: Тоді, вочевидь, хлопцям непросто з тобою, вони мають супротив?

Н.: Комп'ютеру зі мною нормально.

П.: Ти омертвляєш інтимні взаємини чи опосередковуєш їх комп'ютером? Чи хлопців відносиш до категорії «механіки»?

Н.: Просто не спілкуюся з ними. Мені краще бути самій, спокійніше, комфортніше. Я до людей не лізу, не нав'язуюсь і воліла б аналогічного ставлення і з їхнього боку.

П.: Але ж вони можуть виявляти зацікавленість тобою, адже ти жіночна, гарна дівчина?

Н.: «До побачення!» – на всі випадки життя, готовий щит! Якщо мені не цікаво чи щось не подобається – ото й усе! Іншого і не буває.

П.: Але ти апріорі стверджуєш, що тобі вже «не подобається» людина. Ти не готова познайомитися, пізнати людину. З хлопцями це можна зрозуміти, але чому ж відчужується ця дівчина на рис. 3?

Н.: Не знаю, що сказати... Гадаю, тому що я себе відчужую, не сприймаю власний жіночий аспект. Мені видається, що це лише клопоти, я їх пережила у дитинстві, це було насилля вітчима. Тому дівчині я б сказала: одягнись.

Респондент Н. обрала понад двадцять малюнків (які були нею впорядковані за значущістю). Ми подали лише два, і вони за короткий проміжок часу допомогли об'єктивувати величезний пласт утаємниченого досвіду, пережитого Н. (драма насилля). Як показує наведений фрагмент психоаналізу несвідоме піддається об'єктивуванню контекстно та опосередковано, в чому неймовірно велику допомогу надає візуалізована самопрезентація. З огляду на неусвідомлювану заданість імпліцитного по-

рядку, він незмінно зберігає енергетичну потентність, що й зумовлює мотиваційність спонтанної поведінки респондента у психоаналітичній взаємодії з психологом. Висновок: у діалогічній взаємодії психолога з респондентом імпліцитний порядок задає послідовність темпоральності процесу діалогічної взаємодії психолога з респондентом. Діагностико-корекційний діалог підкорений принципам: **незлиттєвості** позицій «П ↔ Р» та їхньої **нероздільності**.

Сказане пояснює істотну відмінність процесу глибинного пізнання від специфіки експериментально-академічного дослідження, в якому «порядок» дослідної процедури попередньо є заданим та спланованим самим дослідником. Ведучий (психолог) глибинного пізнання є «невільником», процесу «слідування за...» у фарватері континууму розлогості внутрішньої детермінованої активності респондента, що задає зміст взаємодії «П ↔ Р». Запитання психолога базуються на ймовірнісному прогнозуванні, тому психокорекційний діалог відрізняється від діалогу в його звичному розумінні (як обмін інформацією). **В АСПП «інформацію» потрібно здобувати у процесі взаємодії психолога з респондентом, що базується на імовірнісному прогнозуванні, включаючи й інтерпретацію накопиченого поведінкового матеріалу. Психолог задає лише передумови об'єктивування латентних чинників в інформаційне поле глибинного пізнання. Динаміка усієї процедури діалогічної взаємодії ґрунтується на пізнанні смислових параметрів, організуюча роль водночас значною мірою припадає на «імпліцитний порядок».**

Підсумовуючи, відмітимо, що у глибинному пізнанні, яке передбачає слідування за спонтанною активністю респондента, визначальна роль все-таки відводиться психологу, **в його вміннях здійснювати процесуальну діагностику** (порційно та багаторівнево), яка є нерозривно пов'язаною з корекцією.

Діалогічна співпраця психолога з респондентом сприяє накопиченню поведінкового матеріалу, семантично потентного в об'єктивуванні скритих смислових параметрів психіки, усвідомлення яких посилює свідомість суб'єкта. За таких умов діалог стає **каталізатором розширення самоусвідомлення суб'єкта**, що є необхідною умовою для реконструювання ним хибних позицій. З огляду на функціональну несумісність обох сфер, імпліцитний порядок інтегрує силові поля: «свідоме / несвідоме». Тому розгортання індивідуально неповторної ініціативи респондента відкриває перспективи пізнання алогічностей та ірраціональності у спонтанній самопрезентації суб'єкта, що й підлягає пізнанню, яке розширює сферу самоусвідомлення.

Темпоральність (розлогість у часі) поведінки респондента залежна від діагностичної доцільності запитань психолога, що повинні бути зрозумілими респонденту, критерієм останнього є енергетичний імпульс його поведінки. **Вияв імпліцитного порядку фігурально можна порівняти з календарем, сторінки якого жорстко впорядковані і, водночас, наповнюються**

індивідуалізованим і діаметрально протилежним змістом. Смыслові параметри імпліцитного порядку є неповторними для кожного індивіда.

Пригадуються слова С. Леклера про те, що «лише в полі психоаналітичного досвіду було виявлено наявність «іншої логіки», логіки несвідомого. І тим, хто претендує на строге наукове дослідження сутності психіки людини, зважати на цю «іншу логіку» абсолютно необхідно» [2, с. 269]. Саме ця «інша логіка» не може бути даною психологу виокремлено, подібно як і імпліцитний порядок. «Іншу логіку» можна об'єктивувати шляхом поздовжнього аналізу спонтанної поведінки респондента, з орієнтованістю на виділення в ній інваріантних характеристик.

Психодинамічна парадигма задає орієнтованість глибинного пізнання на лінію «невидимого горизонту» (тобто нейтральної зони між свідомим і несвідомим), що конкретизується в імпліцитному порядку.

Останнє й зумовлює нашу увага до імпліцитного порядку, який латентно віртуозно асимілює та об'єктивує «клопоти» обох сфер. Психодинамічна парадигма враховує те, що **несвідоме програмується архаїчно невичерпною «надвизначеністю», яка вказує на необхідність орієнтованості психолога на той факт, що «психіка знає все, не знає лише свідоме».**

Важливо розуміти, що будь-який акт спонтанної поведінки відбувається на перетині «горизонталі» та «вертикалі», з чим пов'язана взаємодія захистів: базальних (горизонталь) та периферійних (вертикаль). Утаємниченість для Я імпліцитного порядку забезпечує його [порядок] незайманість впливом «логіки цивілізації», яка фактично тримає в інформаційному полоні Я. **Імпліцитний порядок задається латентно за законами пралогічного (архаїчного) мислення, що й пояснює його повну нейтральність до суперечливості його «складових».** Останнє може свідчити про те, що **закон співпричетності**, який є провідним у формуванні психіки первісної людини, є непомітним для психіки у протистоянні двох логік: логіки свідомого та «іншої логіки» (несвідомого). Можливо, це тому, що **пралогічні заданості у психіці відносяться до базальної форми захисту, які ніколи не були представлені свідомості суб'єкта.** Базальний захист – це позадосвідне утворення, яке має дотичність до ситуативних (периферійних) захистів лише в момент вияву назовні. Вони співіснують на взаємовигідних умовах: базальні захисти мають архаїчно заданий енергетичний потенціал, а периферійні – переслідують мету адаптації форм самопрезентації до сучасних, зрозумілих. **Ось чому кожній людині бажано було б пройти курс глибинного пізнання, щоб, спираючись на об'єктивність форм самопрезентації, прояснити проблему наявності внутрішнього конфлікту, який, будучи невидимим (замаскованим), поглинає енергію подібно «чорній дірі».** С. Хокінг говорив, що девіз тих, хто падає у Чорну діру – «хибно думаєте» («**мыслите мнимо**») [5, с. 112]. Цим він указував на те, що важливим упереджувальним моментом особистісних проблем є когнітивне їхнє переосмислення (реконструювання) та розв'язання суперечливості тенденцій психіки.

Інакше кажучи, в процесі глибинної корекції **важливо розібратись** де є хибі у когнітивному конструкті самосприйняття та самоосмислення людини, від якого залежним є розуміння себе та інших людей. Щоб не вийшло так, що не лише «свідоме не господар навіть у власному будинку» (З. Фрейд), а й мислення сучасної людини може виявитись не господарем власного самосприйняття, як і сприйняття інших людей. За що людина розраховується соціальним успіхом, кар'єрою, здоров'ям, бо це зумовлює тенденцію до «психологічної смерті» [9], самодепривації [13] чи агресії [10]. Супутнім може стати відчуття невдахи, знедоленості та непотрібності.

Підсумки. Глибинна психокорекція може подарувати людині радість самовідкриття, що знижує емотивну напругу. Проходження групи АСПП дає змогу набути відчуття внутрішнього спокою, гармонії, гомеостазису. Глибинний самоаналіз у процесі АСПП сприяє розвитку соціально-перцептивного інтелекту; людина послідовно, порційно та багаторівнево здійснює самовідкриття власного особистісного потенціалу, енергія якого набуває перспектив самореалізації.

Значущість статті полягає не лише в новизні (вперше піднята проблема про пралогічну (архаїчну) сутність імпліцитного (скритого, невидимого) порядку), але і в наявній заданості динаміки скритої мотивації.

Важливо розуміти, що кожна людина є найближчою до самої себе і тому **важливо навчитись дарувати собі радість (через власні самовідчуття) вчинками та поступом життя! Взагалі, людина має бути потрібною самій собі, тоді й інші будуть у полі її уваги.** Вказані вище проблеми водночас визначають перспективу подальших наших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Леви-Брюль Л.* Первобытное мышление. 1930. – 344 с.
2. *Леклер С.* Бессознательное: иная логика / С. Леклер // Бессознательное. – Тбилиси : Мецниереба, 1978. – С. 260 – 271.
3. *Новий словник іншомовних слів: близько 40 000 сл. і словосполучень / за ред. Л. І. Шевченко.* – К. : АРІЙ, 2008. – 672 с.
4. *Пригожин И.* Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой: [пер. с англ.] / общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича, Ю. В. Сачкова. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.
5. *Хокинз С.* Вселенная. Три книги о пространстве и времени. Санкт-Петербург, 2014. – 366 с.
6. *Хрестоматия по истории психологии / Ред. П.Я. Гальперин, А. Н. Ждан.* – Москва : Издательство Московского университета, 1980. – 296 с.
7. *Шерозия А. Е.* Сознание, бессознательное, психическое и система фундаментальных отношений личности: предпосылки общей теории / А. Е. Шерозия // Бессознательное. – Тбилиси : Мецниереба, 1978. – С. 351 – 389.
8. *Яценко Т. С.* Основы глубинной психокорекции: феноменология, теория і практика : [навч. посіб.] / Т. С. Яценко. – К. : Вища шк., 2006. – 382 с.
9. *Яценко Т. С.* Глибинна психологія: діагностика та корекція тенденції до психологічної смерті. Навч. посіб. / Яценко Т. С., Глузман О. В., Калашник І. В. – Ялта: РВВ КГУ, 2008. – 204 с.
10. *Яценко Т. С., Глузман А. В., Мелоян А. Э., Туз Л. Г.* Агрессия: психологическая теория и феноменология. Киев, 2010. 271 с.

11. Яценко Т. С. Динамика развития глубинной психокоррекции: теория и практика / Т. С. Яценко. – Днепропетровск: Инновация, 2015. – 567 с.
12. Яценко Т. С. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т. С. Яценко, А. В. Глузман. – Днепропетровск: Инновация, 2015. – 394 с.
13. Яценко Т. С. Глибинне пізнання самодепривації психіки майбутнього психолога / Т. С. Яценко, В. І. Бондар. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – 383 с.
14. Яценко Т. С. Категорії «принцип додатковості» та «імпліцитний порядок» в глибинному пізнанні психіки. Психологія особистості. Івано-Франківськ, 2017. № 1 (8). С. 15 – 23.
15. Яценко Т. С. Психодинамічний погляд на взаємозв'язки свідомого і несвідомого (The relationship of conscious and unconscious psychodynamic approach). *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. Київ, 2018. № 26 (2). С. 335 – 353.
16. Яценко Т. С. Психодинамічний погляд на взаємозв'язки свідомого і несвідомого (The relationship of conscious and unconscious psychodynamic approach). *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. Київ, 2018. № 26 (2). С. 335 – 353.
17. Яценко Т. С. Психодинамічний погляд на взаємозв'язки свідомого і несвідомого (The relationship of conscious and unconscious psychodynamic approach). *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. Київ, 2018. № 26 (2). С. 335 – 353.
16. Яценко Т. С. Психодинамічний погляд на взаємозв'язки свідомого і несвідомого (The relationship of conscious and unconscious psychodynamic approach). *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. Київ, 2018. № 26 (2). С. 335 – 353.
17. Яценко Т. С. Архаїчний спадок психіки: психоаналіз феноменології проблеми / Т. С. Яценко. – Дніпро: Інновація, 2019. – 283 с.

REFERENCES TRANSLITERATED

1. *Levi-Briul L. Pervobytnoe myshlenie*. 1930. – 344 s.
2. *Lekler S. Bessoznatelnoe: inaina logika / S. Lekler // Bessoznatelnoe*. – Tbilisi : Metcniereba, 1978. – S. 260 – 271.
3. *Novyi slovnyk inshomovnykh sliv: blyzko 40 000 sl. i slovopoluchen / za red. L. I. Shevchenko*. – K. : ARII, 2008. – 672 s.
4. *Prigozhin I. Poriadok iz khaosa: Novyi dialog cheloveka s prirodou: [per. s angl.] / obshch. red. V. I. Arshinova, Iu. L. Klimontovicha, Iu. V. Sachkova*. – M. : Progress, 1986. – 432 s.
5. *Khoking S. Vselennaia. Tri knigi o prostrantsve i vremeni*. Sankt-Peterburg, 2014. – 366 s.
6. *Khrestomatiia po istorii psikhologii / Red. P.Ia. Galperin, A. N. Zhdan*. – Moskva : Izdatelctvo Moskovskogo universiteta, 1980. – 296 s.
7. *Sheroziiia A. E. Soznanie, bessoznatelnoe, psikhicheskoe i sistema fundamentalnykh otnoshenii lichnosti: predposylki obshchei teorii / A. E. Sheroziia // Bessoznatelnoe*. – Tbilisi : Metcniereba, 1978. – S. 351 – 389.
8. *Yatsenko T. S. Osnovy hlybyynnoi psikhokorektsii: fenomenolohiia, teoriia i praktyka : [navch. posib.] / T. S. Yatsenko*. – K. : Vyshcha shk., 2006. – 382 s.
9. *Yatsenko T. S. Hlybyynna psikholohiia: diahnostryka ta korektsiia tendentsii do psikholohichnoi smerti. Navch. posib. / Yatsenko T. S., Hluzman O. V., Kalashnyk I. V.* – Yalta: RVV KHU, 2008. – 204 s.
10. *Iatcenko T. S., Gluzman A. V., Meloian A. E., Tuz L. G. Agressiia: psikhologicheskaiia teoriia i fenomenolohiia*. Kiev, 2010. 271 s.
11. *Iatcenko T. S. Dinamika razvitiia glubynnoi psikhokorrekcii: teoriia i praktika / T. S. Iatcenko*. – Dnepropetrovsk: Innovatciia, 2015. – 567 s.
12. *Iatcenko T. S. Metodolohiia glubynno-korrekcionnoi podgotovki psikhologa / T. S. Iatcenko, A. V. Gluzman*. – Dnepropetrovsk: Innovatciia, 2015. – 394 s.
13. *Yatsenko T. S. Hlybyynne piznannia samodepryvatsii psikhiky maibutnoho psikhologa / T. S. Yatsenko, V. I. Bondar*. – K. : NPU imeni M. P. Drahomanova, 2016. – 383 s.
14. *Yatsenko T. S. Katehorii «pryntsyp dodatkovosti» ta «implitsytnyi poriadok» v hlybyynnomu piznanni psikhiky. Psikholohiia osobystosti. Ivano-Frankivsk, 2017. № 1 (8). S. 15 – 23.*
15. *Yatsenko T. S. Psykhodynamichni pohliad na vzaiemozv'iazky svidomoho i nesvidomoho (The relationship of conscious and unconscious psychodynamic approach). Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Kyiv, 2018. № 26 (2). С. 335 – 353.*

16. *Yatsenko T. S.* Psykhoanaliz reproduksii khudozhnikh tvoriv u pidhotovtsi psykhologiv: Navchalnyi posibnyk. / Yatsenko T., Bondar V., Halushko L., Kaminska A., Pedchenko O. Dnipro-Kyiv : Innovatsiia, 2018. – 300 s.
17. *Yatsenko T. S.* Arkhaichniy spadok psykhyky: psykhoanaliz fenomenolohii problemy / T. S. Yatsenko. – Dnipro: Innovatsiia, 2019. – 283 s.

Yatsenko T. S. Pralological essence of implicit order of the psyche. Article presents the research results of archaic genesis of implicit order. This term has been implemented into scientific practice more than a decade however it is remained undisclosed. The content of the article draws our attention to the fact that implicit order of psyche unites diametrically opposed tendencies that primarily correspond basal conflict “life ↔ death”. Sequence (order) of psychoanalytical analysis of reproductions of art canvases (selected for self-presentation) is set by a respondent (“blind hand skill”). Implicit order is proof of the “complicity” law effectiveness. Archetypal thinking which is integrated with a modern person’s reflexive thinking forms is subjected to it. The article’s results are based on the stenographic material analysis of deep cognition of the psyche: audio and videorecords of ASPC processes using thematic psycho-drawings “Fault tattoo” and “Own tattoo”. The main argument of pralologicality of implicit order is based on the leading characteristic – neutrality to discrepancy of its components. Visualized self-presenters are organized by ASPC participant ignoring their opposition (conflict). Research gives an opportunity to state constant contradiction which is involved in basal conflict of the psyche: “life” ↔ “death”. Diagnostic-corrective process ASPC is able to actualize the instinct of self-preservation by expansion of subject’s borders of self-awareness and to strengthen behavior rationality enhancing efficiency of logical thinking.

Keywords: active social-psychological cognition (ASPC), deep cognition, implicit order, tendency “to life” ↔ “to death”; “implicit order”; logical thinking, pralological (archaic, archetypal) thinking.

Отримано 7.02.2020

SATORI IN NIKKO

What is world perception? First of all, it seems more objective to speak not about one single image of the world which it is «available» in the given subject, and about a system of images of the worlds which are in certain dynamic subjective hierarchies and combinations of modalities (visual, acoustical, etc.). At the same time, it is necessary to consider:

1) Continuity, fluidity, streaming of images and their details, designing and deconstructing activity of psyche in processes of direct «external» perception and perception «internal», i.e. circulation perceived in imagination, fantasizing, thinking, memory.

2) Perception processes of consciously and subconsciously regulated in strategic and operational forms corresponding dispositional formations of a certain scale and subjective importance.

3) Given regulation is performed by perception of real objects and in processes of functioning of round-the-clock individual «psychological service» while there are microprocesses of analysis and synthesis, fixings, emphasis, retro and futuro showing, including in dreams (conscious and unconscious).

This text represents microcomposition of fragments from two of my documentary and poetic books about Japan («Psyche in kimono» and «Satori in Nikko») with attempt of development of my own image of Japan, dynamics of its transformation for a long time (1945-2015). Combination of observation methods (including participant observation), contextually-virtual and introspective with its chronic appearance of secondary and tertiary images and their combinations, in my opinion, it tells about legitimacy of specific cognitive research, in particular in the direction of study of a problem of images and world pictures formation.

I should mark the positions which are basis of my approach:

- uniqueness of Japan that has aesthetically-poetic dominants, knight dominants (Samurai), dominants of combination Buddhist-Shinto ideology;

- influences of a chronic factor of crisis and catastrophic impacts on formations of character of Japanese (earthquake, flood, drought, military disasters, geographical «compress» of national and individual sphere);

- contradictory combination of tendencies of isolation and unusual assimilatory talent;

- as some kind of aforesaid focusing – psychological predisposition to saturated experience of instantaneousness of existence and life, fluidity and variability of reality, heroic firmness and physical sacrifice in their various modifications at the individual and national levels.

I was thinking about it while meeting with Japanese psychologists, wandering Tokyo streets, walking slowly along Japan cedar alley in Nikko. So I wrote the prolog to my fantastic poem about rebirth.

I don't know, maybe Buddhists -
try to brake belief straightaway!-
they believe in rebirth
not so absurdly.

When in front of the temple in Nikko
I stood motionless being inspired with perception,
wonderful drug of perception
distracted me from reality.

And I was drifted back somewhere,
as a naive calf or foal.

And Japanese soul
(I felt it!) reborn into me.

Maybe just for a moment or a minute,
but long like a real life -
I saw a Japanese family
and Japanese - mine - being.

I went as a monk through the gate,
which has being here for ages,
remembering quotations from sutras,
as it is in the Zen cult .

I bowed
and remembered all my sins.
Silently the Buddha was looking at me ,
Silently I was standing in front of him .

Then I went as a samurai
through the mountains at night.
Ruthless samurai swords
crossed in the fury

Duel does not know mercy.
trees and grass backed away.
And my cut head flew down
and went out.

The moon like a chrysanthemum ,
spun , keeping horror.
I last saw my darling -
white hands and tears in her eyes.

The soul went on traveling further.
I felt karate
so complex and simple
among the other supporters of self-defense

And when we stood unarmed
bet the armed like flies
our hands were like daggers,
and spirit of freedom reached us ...

Utamaro was an artist,
passing by a pub ,
when he painted landscapes and scenes
and the world's best women.

And because I was a free soul
dictators heard my laughter,
they put me in a jail ,
and I died (for the several time!) in prison.

Again, the immortal soul
woke up in a Hiroshima boy,
As long black dead shadow
drew the war again.

The bomb hit a childhood -
I burnt three times like a feather .
If the hell really exists,
So it is on the earth ..

Cold sweat blew up
in a fog
haze of nothingness appeared .
I am Japanese. I became a Japanese.
Yes, but it is not easy to beJapanese .

But to be honored Japanese,
if you did not sell a soul
and expelled the blind singer Eroshenko *
without beating ;

To be gentle ,
without meanness and anger ,
If you grow flowers in the heart,
and grow graceful body;

If to be like Kawabata ,
who sang about beauty like a bird;
as Tange built city for people
as beautiful and clean as a pond.

Who loves his Motherland,
but not skins from the neighbors -
that is a true kamikaze ,
who dies in truth and freedom...

Am I Japanese ? ...
I drifted in perception too much.
But let feeling hot
keeps our friendship warm.

Maybe Buddhists are right ,
maybe books and films are blamed -
I was just really Japanese
in real life as in the theater No!

* E. Eroshenko - Ukrainian poet who has lived in Japan.

The first version impulse of this poem which I consider as one of methods of subjective comprehension of the world appeared in Nikko. There were some of autonomous very short poems (imitation of haiku and tanka). Later I wrote above-presented verse of the poem. But also it wasn't end of a small satori-image, it continued to evolve, acquiring new verses, prosaic forms, to some kind of zuihitsu having generated the first «big image» in a form of the book «Psyche in kimono» [1].

I was interested in Japan, I have continued to study my world of Japan, actually the world of different images which could be united in some kind of megaimage by imagination effort which has been developing for many years as "Great Satori in Nikko".

My longdrawn-out studying of Japan as I have understood, promoted approximate understanding of «all secrets» of this unique country and also further development of the psychological theory of creative perception, designing and reconstruction of images, concepts, all cognitive mass which is characteristic to everybody. In particular, in this process of studying there have been found all new and new confirmations of hypotheses concerning functioning of conscious and subconscious sphere of protoimagies and subjective reference points (V.A. Moliako, E.N. Borovitskaya, N.A. Vaganova and others), and generally to proving of creative constructology theory as personal characteristic of adaptation and predictive potentialities of a person in modern conditions of information redundancy and information deficiency.

I have been studying the real Japan from separate data in radio, press, stories of eyewitnesses about the war of 1945 and finishing the first acquaintance to Matsuo Bashō poems in one of academic publications under edition of the largest orientalist N. Conrad. It was some kind of Zen Buddhism «hit of bamboo stick» on my consciousness, perception of poetry and the world in general. And now it is very difficult for me to explain why Haiku have made such surprising impression on me, perhaps, partly brevity, some innuendo, even illogicalness. In any case it was the first «shock» (I studied in the eighth form), definitely imposed on my perception of domestic poetry which I studied and comprehended in preschool years. This «hit» repeated in ten years when I read whole collection of Haiku in nice translations of Vera Markova. After «second reading» of Haiku I became thoroughly to study Japan as a country, its people, culture, history, etc.

When our aircraft landed in August, 1972 at Tokyo Haneda Airport, my main baggage did not include thoughts and images only about Matsuo Bashō, but I also thought about the whole groups of the Japanese writers, poets, playwrights, film masters, domestic Japanologists and journalists, including Kobayashi Issa, Takuboku Ishikawa, Natsume Sōseki, Takeo Arishima, Ryūnosuke Akutagawa, Yaeko Nogami, Yasunari Kawabata, Yoshie Hotta, Jumpei Gomikawa, Eisuke Nakazono, Kenzaburō Ōe, V. Ovchinnikova, N. Fedorenko, K. Simonova and a number of the movies which have already become world classics Akira Kurosawa — «Sanshiro Sugata (Judo Saga)», «Seven Samurai», «Ikiru (To Live)», and especially, of course, super psychological «Rashōmon» which I still consider as some kind of psychological benefit for studying of problems of perception, thinking, creativity and individual distinctions.

Owing to the objective reasons I was not able to get acquainted with all classical and modern Japanese literature, I should say that the novel «The Human Condition (Ningen no joken)» by Jumpei Gomikawa has made the great impression on me. This is really surprising social and psychological research of the whole era, real human natures in extreme peripetias of the 20th century. I consider to put this work near «War and peace» by Leo Tolstoy. In addition this novel contains the encyclopaedic material for knowledge of Japanese psychology, peculiarities of everyday life in this country.

My internal acquaintance to Nippon has developed into further multichannel comprehension, up to today when receipt of the current information became the ordinary.

The period after 1972 in my studying and deepening of understanding of Japan the outstanding psychologist Tamotsu Fujinaga played the huge role, he gifted me the whole library of books for many years, and thanks to him today I can argue on legitimacy of my polyphonic image of Japan which passed through parallels of Chernobyl with Hiroshima, and Fukushima with Chernobyl, through all grandiose natural and social cataclysms of the 20th and the 21st century.

I have found much in common at Matsuo Bashō and the Ukrainian philosopher Grigoriy Skovoroda, at Kyiv Pechersk Reverends and Buddhist monks, at the philosopher Vladimir Solovyov and his Japanese admirers on behalf of Tania Sumi, at my friend of a remarkable Japanist of Tatiana Grigorieva and the whole group of the Japanese philosophers, writers, poets and scientists entered it into our world with the help of her.

And one more small, but, from my point of view, it is very important addition. During excursion visit in 1972 in Tokyo of the Orthodox Voskresenskiy church 東京復活大聖堂 («ニコライ堂»-«Nikoray-do» - Nikolay's temple) I had practically even no idea of the great religious figure - Prelate Nikolay Japanese who made not just missionary feat, but showed practically all of us inexhaustible opportunities of a peace sublime, spiritual interpenetration of cultures, their mutual enrichments and mutually stimulation. And one of unique certificates to that it was a wreath from the Japanese emperor when Equal to Apostles Nikolay left this world - a wreath from fresh flowers with two hieroglyphs «On-si» - the Greatest

gift which was not given to any foreigner before. But it is separate, very large-scale addition to the transformed image of Japan going beyond a modest framework of our text requiring intermediate, but completion.

Realizing all shortcomings that I have told above, I nevertheless will dare to hope that this text will be apprehended adequately, namely as some kind of koan - image-koan-satori. And it is impractically to describe and express in words the meaning of Satori as all great masters of Zen Buddhism prove.

Валентин Моляко

САТОРИ В НИКО

Что такое восприятие мира? Прежде всего представляется более объективным говорить не об одном-единственном образе мира, который «имеется» у данного субъекта, а о системе образов миров, пребывающих в определенных динамических субъективных иерархиях и сочетаниях модальностей (зрительные, слуховые и т.д.). При этом следует учитывать:

1) Непрерывность, текучесть, потоковость образов и их деталей, конструирующую и деконструирующую деятельность психики в процессах непосредственного «внешнего» восприятия и восприятия «внутреннего», т.е. циркуляции воспринимаемого в воображении, фантазировании, мышлении, памяти.

2) Процессы восприятия сознательно и подсознательно регулируются в стратегических и оперативных проявлениях, соответствующими диспозиционными образованиями определенного масштаба и субъективной значимости.

3) Указанная регулировка осуществляется как непосредственно при восприятии реальных объектов, так и в процессах функционирования круглосуточной индивидуальной «психологической службы», когда происходят микропроцессы анализа и синтеза, фиксации, акцентирования, ретро и футуропроявлений, в том числе в сновидениях (осознанных и неосознанных).

Данный текст представляет собой микрокомпозицию фрагментов из двух моих документальных и поэтических книг о Японии («Психея в кимоно» и «Сатори в Нико») с попыткой выявления магистрального развития моего собственного образа Японии, динамики его трансформации в достаточно длительном временном интервале (1945-2015). Сочетание методов наблюдения (включенное наблюдение в том числе), контекстуально-виртуального и интроспективного с его хроническим порождением вторичных и третичных образов и их сочетаний, на мой взгляд, говорить о правомерности конкретного когнитивного исследования, в частности в направлении изучения проблемы формирования образов, картин мира.

Чтобы быть более адекватно понятным, отмечу, что основу моего подхода составляли следующие положения:

- ярко выраженная уникальность Японии как носительницы эстетико-поэтических доминант, доминант рыцарства (самурайства), доминант сочетания буддийско- синтоиского мировоззрения;

- вплив хронічного фактора кризисно-катастрофічних впливів на формування характеру японців (землетрясіння, наводнення, засухи, військові лихоліття, географічна «сжатість» общенационального і індивідуального поля);

- протиріччю поєднання яскраво виражених тенденцій закритості і незвичайної асиміляційної талановитості;

- як свого роду фокусировка вищесказанного – психологічна схильність до насиченого переживання миттєвості буття і існування, текучості і змінюваності реальності, героїчна стійкість і фізична жертвенність в їх різних модифікаціях на індивідуальному і національному рівнях.

Обо свєем этом я думал, когда встречался с японскими коллегами-психологами, когда блуждал по улицам Токио, когда медленно шел по величественной аллее криптометрий в Никко. Именно об этом я писал пролог к своему немного фантастическому стиху о переселении душ:

Я не знаю, може буддисти –
спробуй віру одразу зруш! –
вже не так-то й абсурдно вірять
в переселення людських душ.

І коли перед храмом в Нікко
я в натхненні сприймання завмер,
дивовижний наркотик сприймання
відлучив мене від реальності.

І кудись віднесло у минуле,
мов наївне теля, чи лоша.
І у мене переселилась
(я відчув це!) японська душа.

Може, тільки на мить, чи хвилину,
але довгу, як справжнє життя, –
я побачив японську родину,
і японське – своє б то – буття.

Я пройшов, як ченець, у ворота,
що стояли тут з давніх-давен,
пригадавши цитати із сутри,
як годиться у секті дзен.

Я схилився в низькому поклоні,
всі гріхи свої пригадав.
Мовчки Будда на мене дивився,
Мовчки я перед ним стояв.

А надалі я вже самураєм
пробирався у горах вночі.

І схрестились у люті нестямній
самурайські безжальні мечі.

Поєдинок не знає пощади.
Відсахнулись дерева й трава.
І відрубана відлетіла,
покотилась моя голова.

Місяць, схожий на хризантему,
закрутився, тамуючи жах.
Я в останнє побачив кохану –
білі руки і сльози в очах.

Та душа мандрувала надалі.
До нестями складне і просте
серед інших прихильників самозахисту
я відточував карате.

І коли ми без зброї повставали
і озброєних били, як мух,
руки наші були, мов кинджали,
і свободи сягав до нас дух ...

Вже художником Утамаро,
поминувши буденний шинок,
малював краєвиди і сцени,
і найкращих у світі жінок.

Та за те, що був вільний душею
і диктатори чули мій сміх,
до в'язниці мене жбурнули,
і помер я /вже вкотре!/ в тюрмі.

Знов безсмертна душа у хлопчині
хіросімським збудилась від сну,
Доки чорні мертвотини тіні
не накликали знову війну.

Бомба влучила просто в дитинство, –
мов пір'інка, я тричі зотлів.
Якщо пекло насправді існує,
То існує воно на землі...

Піт холодний пробрав; у тумані
небуття наповзла каламуть.
Я – японець. Я став японцем.
Та нелегко японцем бути.

Але бути почесно японцем,
якщо душу не продавав

і сліпого співця Єрошенка*
виганяючи, не стусав;
Якщо бути безмежно привітним,
незмиренным до підлості й зла,
якщо в серці вирощують квіти,
і ростить граціозні тіла;
якщо бути, як Кавабата,
що красу, наче птах, оспівав;
як Танге для людей будувати
місто гарне і чисте, мов став.
Той, хто любить свою батьківщину,
а не шкуру із ближніх дере, –
той її камікадзе вірний,
що за правду й свободу помре...
Я японець?...
Таки добряче
у сприйманні мене віднесло.
Але хай почуття гаряче
дружби нашої вдержить тепло.
Може рацію мають буддисти,
може винні тут книги і кіно, –
тільки був я насправді японцем
у житті, як в театрі Но!

* Є. Єрошенко – український поет, що певен час проживав в Японії.

Первый вариант-импульс этого стихотворения, которое я рассматриваю как один из методов субъективного постижения окружающего мира, возник именно в Никко. Это было похоже на несколько автономных очень коротких стихов (своего рода подражание хокку и танка). Позднее был написан уже развернутый, вышепредставленный стих. Но и он не был завершением возникшего малого сатори-образа, а продолжал эволюционировать, обрастая новыми стихами, прозаическими формами, своего рода дуйхицу, породив первый "большой образ" в виде книги "Психея в кимоно" [1].

Поскольку мой интерес к Японии не угасал, а лишь разрастался, я продолжал в доступных мне формах углубляться в мой мир Японии, фактически мир множества образов, которые лишь усилием воображения можно было бы объединить в своего рода мегаобраз, который вот уже на протяжении многих лет возрастает как "Большое сатори в Никко".

Мое лонгитюдное изучение Японии, как я вскоре понял, способствовало не только хотя бы приблизительному пониманию "всех тайн" этой уникальной страны, но и дальнейшей разработке психологической теории творческого восприятия, конструирования и реконструирования образов, поня-

тий, всего когнитивного массива, характерного для каждого из нас. В частности, в этом процессе постижения находили все новые и новые подтверждения наши гипотезы относительно функционирования сознательно-подсознательной сферы прообразов и субъективных ориентиров (В. А. Моляко, Е. Н. Боровицкая, Н. А. Ваганова и др.), а в общем к обоснованию теории творческой конструкторологии как личностной характеристики адаптационных и прогностических потенций человека в современных условиях информационной избыточности и информационного дефицита.

Само собой разумеется, что я не смог бы сколько-нибудь углубленно воспринимать реальную Японию без достаточно длительного, пусть и заочного, знакомства с ней, начиная с разрозненных сведений в радио, прессе, рассказах очевидцев о войне 1945 года и кончая первым знакомством со стихами Мацуо Басе в одном из академических изданий под редакцией крупнейшего востоковеда Н. Конрада. Это был своего рода дзен-буддийский "удар бамбуковой палкой" по моему сознанию, восприятию поэзии и мира в целом. Мне и сейчас очень трудно объяснить, почему именно хокку произвели на меня такое удивительное впечатление. Может быть, отчасти своей краткостью, какой-то недосказанностью, даже алогичностью. Во всяком случае этот первый "шок" (я учился тогда в восьмом классе), определенным образом наложился на мое восприятие отечественной поэзии, которую я в силу ряда причин штудировал и постигал еще в дошкольные годы. Этот "удар" повторился где-то лет через десять, когда я прочел уже целый сборник хокку в прекрасных переводах Веры Марковой. Именно с этого "второго пришествия" хокку я склонен вести своего рода отсчет углубленного интереса к Японии, не только к поэзии, но и к стране, народу, культуре, истории и т.д.

Когда наш авиалайнер приземлялся в августе 1972 года в токийском аэропорту Ханеда, в мой главный багаж входили мысли и образы не только Мацуо Басе, но также целых плеяд японских писателей, поэтов, драматургов, киномастеров, отечественных японоведов и журналистов, в том числе Исса, Такубоку, Нацуме Сосеки, Такео Арисима, Акутагава Рюноске, Яеко Ногами, Ясунари Кавабата, Иосио Хотта, Дзюнпей Гомикава, Наакадзоно, Кендзабуро Ое, В. Овчинникова, Н. Федоренко, К. Симонова и целого ряда уже ставших мировой классикой фильмов Акира Куросава - "Гений дзю-до", "Семь самураев", "Жить", а, особенно, конечно, сверхпсихологический "Расемон", который я до сих пор считаю своего рода психологическим пособием для изучения проблем восприятия, мышления, творчества и индивидуальных различий.

В силу объективных причин я не мог достаточно объемно знакомиться с классической и современной японской литературой, но должен сказать, что роман Дзюнпей Гомикава "Условия человеческого существования" произвел на меня огромное впечатление. Это в самом деле удивительное социально-психологическое исследование целой эпохи, реальных человеческих характеров в экстремальных перипетиях XX века. Считаю вполне правомерным поставить это произведение рядом с "Войной и миром" Льва Толстого. И, само собой, что помимо общечеловеческих аспектов в этом романе содержится

настоящий энциклопедический материал для познания психологии японцев, особенностей повседневной жизни в этой стране.

Мое очное знакомство с Ниппон переросло в дальнейшее многоканальное постижение, вплоть до сегодняшних дней, когда получение текущей информации стало обыденностью.

А в период после 1972 года в моем изучении и углублении понимания Японии огромную роль сыграл замечательный психолог Тамотсу Фуджинага, который на протяжении многих лет одарил меня целой библиотекой книг, и и благодаря ему я могу сегодня, пусть и в очень скромных координатах, но все же с некоторой долей объективности, рассуждать о правомерности моего полифонического образа Японии, который проходил через параллели Чернобыля с Хиросимой, и Фукусимы с Чернобылем, через все грандиозные природные и социальные катаклизмы XX и уже XXI века.

Я нашел много общего у Басе и украинского философа Григория Сковороды, у Киево-Печерских преподобных и буддийских монахов, у философа Владимира Соловьева и его японских почитателей в лице Тани Суми, у моего друга замечательной японистки Татьяны Григорьевой и целой плеяды введенных ею в наш мир японских философов, писателей, поэтов и ученых.

И еще одно маленькое, но, с моей точки зрения, чрезвычайно важное прибавление к сказанному. Во время экскурсионного посещения в 1972 году в Токио православного Воскресенского храма ("Никорай-до" - храм Николая) я практически не имел даже представления о великом религиозном деятеле - Святителе Николае Японском, который без всякого преувеличения совершил не просто миссионерский подвиг, но практически показал всем нам неисчерпаемые возможности мирного возвышенного, духовного взаимопроникновения культур, их взаимообогащения и взаимостимулирования. И одно из уникальных свидетельств тому венки от японского императора, когда равноапостольный Николай покидал сей мир — венки из живых цветов с двумя иероглифами "Он-си" — Величайший дар, который до того не подносился ни одному иностранцу... Но это уже отдельное, очень масштабное прибавление к трансформирующемуся образу Японии, выходящее за скромные рамки этого нашего текста, требующего пусть и промежуточного, но завершения.

Отдавая себе отчет во всех недостатках сказанного выше, я все же позволю себе надеяться, что этот текст будет воспринят адекватно, а именно, как своего рода коан — образ-коан-сатори. А сатори, как свидетельствуют все великие мастера дзен-буддизма, описать и передать словами практически невозможно.

REFERENCES

1. Моляко В. О. Психея в кімоно / з книги «Психодром». Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В. С., 2010. 272 с.

Отримано 5.02.2020

ЧТО ДОЛЖНА И МОЖЕТ СЕГОДНЯ ПСИХОЛОГИЯ (інтервью с профессором В.А.Моляко)

Ю. Гулько. В продолжение наших предыдущих бесед, хотелось бы отчасти повторить один из главных для судеб нашей науки вопросов: насколько современная психология в состоянии принимать, так сказать, активное и значимое участие в решении очень многих проблем, начиная от индивидуальных и кончая, наверное, общегосударственными. Есть ли в этом направлении сколько-нибудь новые, существенные достижения?

В. А. Моляко. Ответ. (О.). Вы, конечно, имеете в виду не тот отрезок времени, который отделяет нас от последних интервью, а, я так думаю, скорее ближайшую перспективу. Мне трудно дать исчерпывающий ответ, потому, что мы являемся свидетелями все еще доминирующей с моей точки зрения, тенденции на своего рода размножение, автономизацию целых направлений в психологии. Если говорить коротко, то речь идет о раздроблении психологии, – той психологии, каковой она является в течение последних лет 40-50. Это легко показать, скажем, на примерах двух программ психологических конгрессов, которые, так уж совпало, оба состоялись в Японии – первый, XX-й, в 1972 году, а последний в 2012, – и в том и в другом непосредственное участие принимали представители нашей лаборатории, что само по себе, к стати, очень знаменательно. Но я о другом: своего рода рассеивание психологических, и, скажем дипломатично, пограничных симпозиумов, круглых столов, на последнем конгрессе было значительно больше и в глаза безусловно бросалась эта тенденция – «воссоединение» психологии с другими науками или их ответвлениями. Особенно бросающимся в глаза был, например, крен в сторону медицинских направлений, исследований сфер интернета, современной автоматизации и электронизации (оцифровывания, если говорить на зарождающемся жаргоне). Можно сказать, что это свидетельствует о том, что психология проникает во все новые области человеческой деятельности, т.е. реализует себя как праксеология, заслуживающая одобрения как уже не просто теоретическая, но во многом и прикладная наука. Может быть это и так, тут чтобы вести дискуссию нужно вдаваться в конкретику (а для этого нужно вовлечение в оценивание определенного числа экспертов как аналитического, так и синтетического уровня). Но вместе с тем могу взять на себя смелость утверждать, что психология, в самом деле, в каком-то смысле вырастает из «штанишек одного лишь теоретизирования». Во всяком случае определенными своими направлениями (так, разумеется, заметно существенное продвижение в области, определяемой раньше лишь сравнительно узкой интерпретацией системы «человек-машина» (инженерная психология)). Но, опять-таки все это не избавляет нас от фактически непреходяще актуальной проблемы – проблемы удовлетворительного определения сущности психики, ее глубинности и границ. Тогда можно будет отвечать на Ваш вопрос еще более конкретно.

Н. Ваганова. Валентин Алексеевич, вот уже несколько месяцев наша страна, как и весь мир, находится в своеобразном плену у пресловутого короновируса. И это повлекло за собой целый массив, не говоря уже о самой болезни как таковой, мероприятий не только медицинского характера. Радикальные меры по самоизоляции, масштабному карантину и всем, что с этим связано, буквально изменило не только рабочий и бытовой режим практически каждого человека, но и вовлекло нас в своего рода стихию тревожной неопределенности, которая закономерно порождает всевозможные страхи, фобии, переживания, доходящие до едва ли не крайних форм панических состояний. В свое время Вы уделили немало внимания психологическим последствиям Чернобыльской атомной катастрофы, анализируя в том числе и особенности проявления паники. Не могли бы Вы высказать свои соображения в связи с этим новым фактически неожиданным для всех нас событием, которое уж никак не укладывается в кратковременные интервалы.

О. Перед тем, как попытаться дать ответ на Ваш масштабный и очень не простой вопрос, сделаю, само собой, совершенно необходимые при этом оговорки. Во-первых, как это понятно, я не являюсь ни вирусологом, ни эпидемиологом, ни медиком вообще. Во-вторых, я, как и, пожалуй, подавляющее большинство даже специалистов, не располагаю четко очерченными данными, как о самом вирусе, так и о его происхождении и возможном «внедрении» (стихийном или искусственном) в нашу повседневность. Поэтому буду рассуждать только в пределах своей, достаточно скромной, психологической компетентности и опираясь на все доступные мне информационные источники и на давно уважаемый мною и практикуемый (но пока малопопулярный) метод включенного наблюдения (и добавил бы: включенного самонаблюдения – как бы там ни было, но даже стаж моего пребывания – более пятидесяти лет – в рядах психологов и систематическое общение с выдающимися представителями нашей науки дают мне определенное право и на своего рода «субъективность», опять же с другого рода оговорками, но это уже своего рода отсыл к истории психологии, развития ее методов и общей методологии).

А теперь несколько общих соображений с моей точки зрения принципиального характера.

Первое. Насколько можно судить на момент явления короновируса не существовало не только сколько-нибудь психологической (как и общей) готовности «встречи с ним», но и конкретных профессиональных рекомендаций в режиме скорой помощи, или хотя бы убедительного информирования населения (всех потенциальных, так сказать, пациентов) о приемах упреждающей и текущей терапии, актуализации иммунной защиты.

Второе. Существующий на сегодняшний день массив средств массовой информации и коммуникации практически, за редчайшим исключением, вошел в режим самого безграмотного, мягко говоря, с психологической точки зрения оповещения о болезни, ее особенностях, ее характере, ее масштабах.

Третье. Насколько могу судить, официальные органы (государственные, местные, в том числе медицинские) не смогли сколько-нибудь оперативно предложить стратегические, тактические и оперативные средства противостояния такого рода явлению, и даже нейтрализовать в достаточной степени распространение негативной информации, в том числе на уровне всегда почти деструктивных слухов и измышлений разного рода «экспертов» и «провидцев».

Если наложить все это на существующий психолого-экономический климат в нашей (и не только нашей) стране, на существующие весьма серьезные проблемы повседневной жизни подавляющего большинства людей, то даже здравого ума достаточно для того, чтобы сделать анализ общей картины сложившейся пролонгированной ситуации эпидемии (а психологически – это, по моему мнению, уже самая настоящая пандемия).

Если говорить совсем коротко, то мы имеем дело с масштабным очень завуалированным экспериментом глобального характера (и тут не имеет значения, кто его осуществляет – «сам дьявол», или его мелкие «помощники» из нашей среды). Более того, трудно даже сказать, насколько этот эксперимент строго спланирован, или его организаторы и сами не знают что творят...

Но оставляя в стороне главных виновников (природу, или злые силы), можно из вышесказанного сделать первый общий вывод: психологическая и профессиональная неготовность к встрече с такого рода явлением повлекла за собой весь тот букет реакций и мер противостояния, которые мы наблюдаем – карантин, остановка большинства видов нормальной деятельности, своего рода формы домашнего ареста, «намордники», вольное или невольное хроническое отравление негативной информацией в самых ее разнообразных формах. Отсюда и весь диапазон реакций нормальных людей на ненормальные (новые, неожиданные, дискомфортные и т.д.) условия вынужденного повседневного времяпровождения.

Ю. Г. А можно ли провести полную аналогию со всем тем, что случилось во время Чернобыльской катастрофы?

О. Психологическую можно. С моей точки зрения почти стопроцентную. Но, подчеркиваю, с психологической (и разумеется, лишь для определенной географической зоны), а с медицинской, научно-технической, экономической – лишь в определенной мере.

Н.В. С психологической Вы имеете в виду, прежде всего панические реакции?

О. Не только. Но давайте к панике перейдем немного позже, тем более что эта проблема сама по себе представляет огромное значение, особенно если учитывать ее разновидности и последствия.

Для начала хотел бы напомнить о выделенных мною типах реагирования на феномен ЧАК.

I тип – индифферентный. К нему относятся те, кто практически не проявил сколько-нибудь серьезной реакции, не изменил своего поведения, про-

долгая жить и работать так, как и до аварии. Он имеет разновидности. Если не считать тех, кто просто был недостаточно осведомлен, не проявил интереса к случившемуся (были и такие!), то это будут в основном две категории: мы их назвали “философы-фаталисты” и “стабильные флегматики”. Первые просто считали, что “чему суждено быть, того не миновать” (среди них много верующих, воспринимающих ЧАК как кару и связывающих избавление от ее воздействия с волей Божьей). “Нет никакого смысла метаться – если мы получили большую дозу, то ее уже не вывести, а если нет, то тем более нечего мельтешить” (биолог Д. А.). Другие – это в целом спокойные люди, которых ничего не может вывести из себя. Сюда же следует отнести и некоторых лиц с пониженными умственными способностями.

II тип – “мобилизующийся” (парадоксальный). Те, кто под влиянием информации об аварии повысил свою активность, улучшил показатели в деятельности, активнее искал выход из сложившейся ситуации, забывая обо всем второстепенном. Представители этого типа проявляют постоянную активность именно тогда, когда имеются основания для серьезных опасений, когда они убеждены, что действительно нужно действовать. Принятие решения о действиях они осуществляют на основании значимой для них информации, впрочем, можно сказать, что это касается и большинства остальных. Это важный момент в том смысле, что здесь можно предполагать “включение мобилизующих механизмов” не только у представителей этого типа. Но основной особенностью именно “парадоксалистов” является то, что они становятся максимально активными и деятельными именно при наличии затруднений, в экстремальных условиях.

III тип – “депрессивный”. К нему относятся люди, замедляющие свою деятельность, снижающие активность под влиянием отрицательной информации. Они более скованы в решениях, долго размышляют и мало действуют, неадекватно реагируют на последующие, по их мнению, малозначимые сообщения и т. п.

IV тип – “чрезмерно активный”. Лица данного типа в условиях поступления информации о ЧАК сразу же начали бурную деятельность, малоадекватную, не всегда продуманную, носящую хаотический характер. Это тип, который в данном случае можно назвать активно-паническим. Деятельность его представителей не всегда осознанная и, как правило, не дает скольконибудь ощутимых положительных результатов.

V тип – “активно-депрессивный” (циклический). Его представители вначале очень активно реагируют на сообщения, начинают действовать, но затем сравнительно быстро впадают в противоположную крайность – бездействие, даже депрессию.

VI тип – “скрытая паника”. С самого начала некоторые люди реагировали на сообщение о ЧАК однозначно – “отключались”, т. е. не только не активизировали свою деятельность, не только замедляли ее, но вообще ничего не предпринимали, “застывали”. Здесь можно выделить две разновидности реагирования. Одни бездействовали, ничего особенного при этом, не испы-

тывая, не переживая. Другие бездействовали, но при этом, очень сильно переживая случившееся – вся их активность протекала на уровне “спрятанных” психических переживаний, воображения и внешне непроявляющихся чувств.

Н.В. Насколько помнится, Вы впоследствии применяли такого рода классификацию реагирования на сложные, экстремальные условия и воздействия и на другие ситуации, в которых оказываются люди?

О. Совершенно верно. К тому же должен сказать, что в построении такого рода классификационной схемы я вовсе не претендую на какое-то открытие, что-то из ряда вон оригинальное. Все это в тех или иных вариантах представлено в большом количестве самых разнообразных работ, начиная от строго научных, философских и кончая узкоприкладными в конкретных видах деятельности. Это можно для краткости назвать знаменитой «палаткой Гаусса» – распределения частот проявления каких-либо явлений, случаев и т.п. Об этом Вы можете прочесть в довольно известной работе американского специалиста по стратегической разведке В. Плэтт. Конечно, ориентируясь на количественные показатели и особенности своего рода искривления конфигурации «палатки Гаусса» всегда нужно иметь в виду, и в психологии далеко не в последнюю очередь, конкретные условия деятельности, конкретный контингент и вообще саму численность анализируемых субъектов.

К примеру, просто по ходу нашего рассуждения для простейшего примера: вот, скажем, мы имеем дело с тремя девятыми классами – А, Б, В – какой-то школы, причем классами, состав которых был преимущественно стихийным, не было специального подбора, распределения. И что мы можем получить в итоге? Допустим в классе А будет 6 отличников, 7 двоечников, остальные в определенном диапазоне – середняки; в классе Б – соответственно 10 отличников, ни одного двоечника и близкие к «четверочникам» все остальные; а в классе В – ни одного отличника, 10 двоечников и остальные очень слабые («троечники»). Может такое быть в реальности? Вполне, а в целом ряде ситуаций бывает и более деформированная ситуация. Для большей убедительности напомним слова одной малоизвестной песни Булата Окуджавы:

«Настоящих людей так немного!
Все Вы врете, что час их настал.
Посчитайте и честно и строго,
Сколько будет на каждый квартал.
Настоящих людей очень мало:
На планету – совсем ерунда,
На Россию – одна моя мама,
Только что она может одна?»

Да, это не из учебника по психологии, не из монографии какого-либо даже не дутого корифея. Это – поэзия. И из непроходимых джунглей всепобеждающей статистики и цифровизации вполне обоснованно может выскочить с искаженным возмущением лицом какой-нибудь профессор, или даже

академик и, с трудом избегая непечатных слов, но брызгая справедливой слюной, отчитает нас за наши вольности. Не будем обижаться на профессора статистики, он отработывает свой хлеб и может быть даже не виноват в том, что в жизни чего только не бывает.

А что касается поэзии, то я разделяю мнение тех, кто считает ее самой высшей математикой. Вот еще пример, совсем уж сверхактуальный. Когда М. Ю. Лермонтов написал не только провидческие стихи о своей собственной гибели, но и знаменитую пьесу «Маскарад»? Примерно 150 лет тому. И эта пьеса все время шла и шла во многих театрах. Обычных театрах. А сейчас ее исполняют уже на самой большой сцене – сцене земного шара, и принимают участие в ней не актеры и статисты, а чуть ли не все жители, и играют пьесу уже вполне всерьез, без каких-либо шансов на хэппи-энды.

Но это я, пожалуй, несколько отвлекся. Хотя, опять-таки, - всё по сути: определенные события и вполне определенные реагирования на них людей самых разных профессий, возрастов и вероисповеданий...

Ю.Г. В отношении поэзии с Вами можно только согласиться, но, к сожалению, в наши дни ею мало кто интересуется. Поэтому с Вашего позволения вернемся к нашей модной, а может и сверхмодной психологии, многие представители которой (не будем говорить об уровнях их компетентности, а иногда и просто грамотности), претендуют чуть ли не на роли незаменимых советников, экспертов, терапевтов. Их почти все время приглашают проводить работу с пострадавшими после стихийных бедствий, аварий, террористических акций и т.д. Раз уж мы такие могущественные, то что мы можем сделать в сложившихся условиях нашествия коронавируса?

О. Ну, я, как уж оно не печально, не могу Вам «сказать за всю Одессу, вся Одесса очень велика...». То есть не могу претендовать на свои соображения от имени всей нашей психологии, а тем более, различных ее сект, кружков по интересам, а тем более сознательных или бессознательных (не по Фрейдю) шарлатанов и простых добытчиков средств на пропитание или (при удаче) на возможности посещать Париж и Гавайские острова. Но это почти шутки. Хотя...

А теперь уж совсем конкретно в рамках нашей концепции. В соответствии с приведенной выше классификацией реагирования на усложненные условия, мы можем вполне логично распределить контингент наших условных реципиентов, вовлеченных в ситуацию, на три группы, а именно:

- 1) мобилизирующихся, активизирующихся в условиях кризиса;
- 2) в большей или меньшей мере адекватно и неадекватно реагирующих (это для краткости вторая, третья, четвертая и пятая группы из указанной классификации);
- 3) паникеров, охваченных ярко выраженными формами страха, даже отчаяния (на «нейтральной полосе» между психологией и психиатрией).

Естественно, что психологическая работа с представителями каждой из этих групп будет носить специфический характер, требовать особых времен-

ных, профессиональных, а нередко и материальных ресурсов (эти последние, само собой, не сфера деятельности психологов, кроме случаев адресной доступности помощи, своего рода добровольных и возможных пожертвований – это отдельный разговор).

Н. В. Как мы с Вами понимаем, эти реагирования проявляются в условиях всеобщего карантина, самоизоляции, социального дистанцирования, и всего того, что в общем меняет сложившийся образ жизни едва ли не каждого человека, по меньшей мере в городах, больших населенных пунктах, так это уж точно. И это при малоэффективности своевременной медицинской помощи, причем в условиях, когда наша медицина сама по себе переживает далеко не лучшие, как это общеизвестно, времена!

О. Безусловно. Все это своего рода отрицательные (или, как минимум – внезапные) коэффициенты воздействия на психику – на возможности оценивания, понимания, прогнозирования, поиска решений, сохранения эмоционального состояния и т.д. Речь идет по сути о наличии того или иного уровня психологического иммунитета к такого рода явлению.

Ю. Г. Тут, пожалуй, Вы очень верно коснулись вопросов наличия этого психологического иммунитета. По своему собственному опыту и наблюдениям последнего времени очень сильно бросается в глаза вот эта растерянность, неготовность людей к спокойному анализу, переосмысливанию, принятию каких-то более менее адекватных мер, даже в рассуждениях присутствуют какие-то порой даже нелепые предположения, даются всякие советы, один другого смешнее, если бы это было смешно по сути событий. И это все при том, что фактически едва ли не каждый из нас оказывается в ограниченном пространстве живого общения со специалистами, а больше в среде опосредованной информации (я имею в виду телевидение, интернет, телефон). Каждому отдельному человеку фактически трудно получить совет именно для него, с учетом его знаний.

О. Здесь само собой нужно разделять нас всех на группы по уровням знаний вообще, жизненного опыта, да и того самого качества, которое называется простым словом – сообразительность.

Ю. Г. Но ведь для сообразительности необходим все же интеллект, названные Вами знания, опыт...

О. Да, необходим, если уж совсем коротко, – ум. А это, скажу Вам, без всякого преувеличения извечная проблема. Ведь что такое ум, если не прибегать к экстравагантным терминам, это – понимание, адекватная оценка ситуации, какого-то конкретного положения, это выработка плана, гипотезы, замысла своего дальнейшего поведения, деятельности в соответствии с уровнем оценки, понимания и осуществление текущего контроля за своими действиями в процессе реализации намеченного проекта, гипотезы, замысла. Ведь так, по сути, решаются все задачи, все проблемы, все маленькие и большие деяния как на уровне одного конкретного объекта, так и на уровне

груп, колективів, армій, на рівні протистояння між народами і країнами в холодній або гарячій війні. Тобто, для нас з Вами зрозуміло, що мова йде про наші розробки, що складають уже достатньо звичайне слово, аббревіатуру – КАРУС, – про дії, тактику, стратегії діяльності саме в нових, незвичайних (в тій або іншій мірі) умовах, тобто знову-таки про творчу діяльність. А все, про що ми зараз говоримо, це і є така ситуація, коли необхідні саме творчі дії – і в знаходженні вакцини проти вірусу, і в організації медичної допомоги, і в управлінні всіма видами громадсько-виробничої діяльності, і в підтримці порядку, а головне – про заходи по подоланню суб'єктивного деморалізуючого, депресивного, а то і просто панічного страху, що все разом може лише багаторазово ускладнити реальні наслідки самої хвороби, як однієї з тих, які в великому масштабі доводиться подолати.

Н. В. Я думаю, що саме в цій зв'язі було б цілком доречно і конструктивно з практичної точки зору, дати конкретні рекомендації по використанню наших лабораторних досліджень в склалася ситуації.

О. Загалом-то кажучи, ці наші рекомендації вже багаторазово викладені як в теоретичних, так і в методичних розробках (конкретні посилання можна знайти як на сайті Інституту психології, НАПН, так і в численних публікаціях. Зрозуміло, що тут було б не зовсім доречно представляти їх в скільки-небудь розширеному вигляді. Скажу лише деякі загальні міркування, торкнувшись згаданого вище аспекту паніки.

Як відомо, паніка представляє собою більш або менш виражене неадекватне поведіння людини під впливом сильних почуттів, емоцій, стресу, реальної або мнимі (преувеличенні) загрози життю і здоров'ю в різних різноманітних ситуаціях і конкретних умовах перебування під впливом паніки (наприклад, тонущий корабель, аварійна ситуація, пожежа, небезпечні захворювання і т. д.). Вона може торкатися як однієї людини («панікера»), так і груп людей, або великої їх кількості (наприклад, в час землетрусів, бомбежок в час війни і т. п.).

В чому головна небезпека паніки? Звичайно, в тому, що людина може прийняти неправильні рішення про свою поведінку (впасти в ступор, коли потрібно бігти, або, навпаки – кинути бігти «куди очі дивляться» замість того, щоб залишитися на місці і допустимо спокійно оцінити реальність тій або іншій загрози і свої реальні можливості виходу з ситуації).

Оскільки, як добре зрозуміло, мова йде про далеко незручні умови пошуку рішень, то фактично мова йде про найбільш адекватне і найбільш швидке рішення, план, дію. Хто найбільш, скажемо так, готовий до виконання такого роду правильного, найбільш раціонального дію? Звичайно ж, той, хто в якій-то мірі готовий до непанічного поведіння в екстремальних ситуаціях. Приведу дуже красномовний приклад.

Более или менее этот случай известен многим и был неоднократно описан. Речь идет о случившемся в Ереване падении с моста переполненного пассажирами троллейбуса в ледяную воду водохранилища. Все это случилось утром на виду у десятков, если не сотен оказавшихся поблизости людей разного возраста, профессий, и, скажем максимально корректно, способности оценить произошедшее. И что? Почти немая сцена, гораздо более трагическая, к сожалению, чем в гоголевском «Ревизоре». Сотни людей «вошли в роль наблюдателей». Практически все. Кроме одного – пробежавшего вдоль набережной на своей утренней тренировке чемпиона мира по плаванию Шаварша Карапетяна. Он, как и все, увидел то, что случилось и, не теряя ни секунды, бросился в воду, ныряя вслед за уже погружившимся троллейбусом. Бросился спасать пассажиров в практически едва ли не безнадежной ситуации: скорость произошедшего, глубина погружения троллейбуса, закрытые окна и двери, температура воды, к тому же далеко не прозрачной от случившегося.

Впоследствии у Шаварша Карапетяна многие любопытствующие допытывались, как он решился, как он все это совершил, что он подумал, почему не составил компанию многочисленным наблюдателям и т.п. Герой-спасатель, а это самое точное поименование, как-то не очень развернуто отвечал, скромно уходил от комплиментов. Из его слов фактически получалось, что он принял решение почти не думая, а мгновенно сообразив, что случилось и что он – пловец, имеющий за плечами реальный опыт подводного плавания (он, кстати, именно и был многократным чемпионом мира и Европы по подводному плаванию), – что именно он должен делать: прыгать в воду и спасать.

И он действительно спас десятки жизней, действуя почти в одиночку (некоторую помощь на поверхности ему оказывал его брат и некоторые другие не «засмотревшиеся» свидетели).

Об этом подвиге можно и нужно говорить много и постоянно, но я, с Вашего позволения и с может быть совсем уж нахальной дозой нескромности, позволю себе сказать так: Шаварш Карапетян действовал именно так, потому что фактически иными методами и средствами, а также с учетом его безусловных личностных качеств, владел стихийным КАРУСом. И мне думается, я имею полное право так говорить и таким своеобразным способом прояснять сущность нашей системы, системы КАРУС – это аббревиатура слов, названий основных творческих стратегий – соответственно: комбинирования, аналогизирования, реконструирования и спонтанных действий; не будем отвлекаться на подробности, а просто напомним, что одна из главных характеристик КАРУС заключается в том, что и диагностика деятельности и сам творческий тренинг, обучение включают в себя целый набор специальных методических приемов (они для краткости часто несколько преувеличенно называются методами. А именно: метод временных ограничений, метод внезапных запрещений, метод размножения вариантов решения, метод абсурдизации (заведомо неадекватного построения условий задачи или неправильных инструкций, умышленно деструктивных подсказок) и др.

Так вот, весь режим тренинга строится фактически на систематическом усложнении как исходных, так и текущих условий – условий самого задания и условий усложненного сопровождения процесса решения – по нарастающей осуществляется доведение условий решения до максимально критических, даже тупиковых с сохранением требований нахождения правильного и наиболее адекватного решения в такого рода сложных, близких к экстремальным условиям.

Из приведенного примера легко перейти к описанию соответствующих действий, поведения конкретных людей в условиях катастрофы и опасности – тех же пожарных, врачей, да и просто, так сказать, возможных «соучастников» такого рода ситуаций. Существует множество примеров, описанных и задокументированных – та же знаменитая гибель «Титаника», гибель нашего теплохода «Адмирал Нахимов», землетрясения в Армении и других странах, практически ежедневные случаи пожара, автомобильных и других транспортных катастроф, а то и просто несчастных случаев на улице, в быту, когда требуется немедленная и грамотная помощь. На детский вопрос, кто тут может лучше всех помочь, можно по-детски и ответить: тот, кто лучше всего готов к действиям в экстремальных ситуациях. Поэтому еще раз повторяю: наша система КАРУС готовит к творческой деятельности вообще и в особых – усложненных, критических, даже катастрофических ситуациях (не случайно, кстати, она получила свое развитие не только в большом количестве успешных исследовательских работ, но и признание в кругах различных специалистов, что нашло свое отражение в основательных практических разработках по психологии и педагогике катастроф, экстремальных ситуаций и т.п. (например, в ряде хрестоматий по психологии состояний, как можно сказать, в гражданских и военных сферах).

Н. В. Вы, разумеется, знаете, насколько сейчас актуальны любые компетентные советы для многих людей, пребывающих в особых условиях карантина, социальной и производственной изоляции. Такого рода советы, даются, к сожалению, не всегда с учетом конкретики (кому они даются, в какой форме, и, главное, кто их дает). Например, совершенно естественными можно считать советы священников, обращенных к верующим – молиться, обращаться к Богу, Божией матери, Святым, Ангелам-хранителям, читать псалтырь и поучения старцев и т.д. А какие конкретные советы могли бы давать мы? Хотя бы общего характера?

О. Оно, конечно, известно, что без Бога ни до порога. Но с нашей стороны было бы если не кощунственно, то как-то слишком уж легкомысленно, что ли, надевать на себя, образно говоря, белые одежды (врачи и то, хоть и в белом, но не святые). Тут нам подходит другое известное положение: на Бога надейся, а сам не плошай. Поэтому позволю себе предложить своего рода реестр советов, которые с моей точки зрения в подобных ситуациях вполне уместны (тем более, что они базируются не только на данных наших исследований, а на многих классических и специальных разработках, начиная от советов мудрецов всех времен и народов и кончая советами специалистов). Итак:

1) прежде всего, желательно испытать себя на стрессопереносимость (само собой, что это желательно делать загодя, в том числе анализируя свое поведение в разного рода сложных ситуациях – как мы себя в них вели);

2) по возможности получить непосредственную или из литературы, интернета конкретную информацию по проблемам поведения в экстремальных условиях (если, разумеется, позволяют обстоятельства, т.е. не в момент начавшейся паники);

3) постараться максимально трезво оценить саму ситуацию (прибегая к посторонней помощи – мнениям врачей, экспертов, близких, просто опытных людей) и ориентироваться на не паническое, а рациональное поведение других (как на войне – не на паникеров, а на тех, кто преодолевает страх и принимает, насколько позволяют обстоятельства, наиболее правильные и достойные решения);

4) если речь идет о чувстве страха, не до конца объяснимой тревоги, того, что я называю часто состоянием скрытой паники, то здесь, опять-таки, с учетом временных и других обстоятельств, прибегать к набору отвлекающих, успокаивающих приемов, способов, среди которых можно назвать:

а) самовнушения разного рода и длительности (самое простое из них – это: «я спокоен, я буду спокоен, я буду трезво оценивать ситуацию» и большое множество их модификаций, см. соответствующую литературу по релаксации, психотерапии); самовнушения можно осуществлять как про себя, так и вслух; одной из его разновидностей будет успокоение других (детей, близких, соседей и т.д.) – успокаивая других и тем самым успокаиваем себя;

б) выполнение физической работы, гимнастика, наведение порядка в квартире, иногда до существенного утомления; при этом максимально сосредотачиваться именно на своих действиях, т.е. речь идет об определенном роде переключения внимания, избегания тревожащей доминанты;

в) засесть за чтение интересных книг или заняться просмотром телепередач (не негативного характера), фильмов (желательно комедийного или стимулирующего решительность характера);

г) прослушивать стимулирующие песни (например, некоторые песни Владимира Высоцкого, Булата Окуджавы и многие другие – их существует просто огромное количество, как народных, так и современных лирических);

д) начать писать письма кому-либо близкому для тебя, вкладывая в их содержание именно свои конкретные тревоги, опасения (письма можно действительно отправлять, или же сохранять, или уничтожать; точно так же можно рекомендовать писание своего рода текущего дневника) желательно максимально откровенного и подробного), в котором излагать все те же фобии, паническое состояние, даже отчаяние; написанное можно перечитывать и уничтожать и пробовать писать то же самое еще и еще раз, что тоже создает определенный настрой на максимально точный анализ своего состояния, действительных и мнимых, преувеличенных угроз и опасностей;

е) особо рекомендую реализацию приемов поэтической терапии (она пока не получила своего распространения у нас, хотя уже давно практикуется,

скажем, в США и ряде других стран); здесь речь может идти по меньшей мере о двух основных разновидностях деятельности: о чтении чужих стихов и о написании собственных; уже осуществленными исследованиями и стихийной практикой давно установлено, что поэзия (кстати, как и молитва) обладает особым свойством воздействия на наши чувства, мысли, то есть на наше состояние в целом – успокаивает, заряжает уверенностью, поддерживает, стимулирует бодрость духа, а порой и такое важное чувство, как чувство юмора (если мы, скажем, перечитываем басни Крылова, или читаем многочисленные эпиграммы и сатирические стихи того же Саши Черного); написание собственных стихов, независимо от того, насколько мы считаем себя «великими поэтами», однозначно увлекает (т.е. опять же – отвлекает), позволяет как и в письмах, дневниках, но в уже более краткой форме совершать своего рода исповедь, или формулировать «планы» дальнейшей жизни; очень помогает чтение стихов вслух, заучивание их и многократное повторение (напомню здесь для наглядности знаменитый пушкинский шедевр:

«Если жизнь тебя обманет,
Не печалься, не сердись!
В день уныния смирись:
День веселья, верь, настанет.
Сердце в будущем живет;
Настоящее уныло:
Всё мгновенно, всё пройдет;
Что пройдет, то будет мило».

А чтение, скажем «Божественной комедии» Данте, «Фауста» Гете, пьес Шекспира, или поэм Саади, Хафиза, рубаятов Омара Хайяма, хокку Басе и многих других – настолько увлекут нас, что мы можем в самом деле оказаться очень далеко от эпицентра наших казалось бы трагических непоправимых обстоятельств – эти стихи уводят нас в миры вечности, высших смыслов и обретения мужества перед лицом нашей текущей жизни, каковой бы она нам не казалась.

Мне, – и само собой, не только мне, – известны случаи, когда тяжело больные люди выздоравливали в том числе и от того, что в периоды своих страданий читали любимые стихи, слушали мужественные песни и смешные рассказы Ярослава Гашека вкупе с бессмертными похождениями великого «психотерапевта» - Йозефа Швейка, который умел найти выход из любой ситуации, даже такого масштаба как мировая война, не говоря уже о таких пустяках, как пребывание в тюрьме или сумасшедшем доме...

Ю. Г. Спасибо большое. Мы понимаем, что это лишь небольшая часть того, что можно рекомендовать. Каждый из нас должен представлять более активно свои собственные данные.

Н. В. Валентин Алексеевич, Вы упомянули замечательного человека – Шаварша Карапетяна. Мы знаем, что у Вас есть стихотворение о нем. Дайте его здесь опубликуем.

О. Я не возражаю. Вот так оно сейчас после небольших правок выглядит:

ОНО СВЯЩЕННО ЗВАНИЕ СПАСАТЕЛЬ...

Я счастлив как и все, что есть герои
И их не надо лишь в кино искать.
Об этом нам напомнить всё же стоит,
А лучше никогда не забывать:

Маресьев был, Гастелло был, Матросов –
А сколько их совсем не на войне
Без выкриков, сомнений, без вопросов
Спасали многих. В том числе и мне

Напомню, как однажды в Ереване
Троллейбус полный в озеро упал;
Случилось этим утром ранним –
Карапетян вдоль берега бежал.

Он был спортсмен, но и не в этом дело –
Он то, что случилось, сразу же постиг,
Забыв про всё, забыв даже про смелость,
Спасателем он стал в единый миг.

Нет выше званья звания спасатель –
Его присвоить может только Бог –
Не приключений и наград искатель –
Он, преступивший трусости порог.

Забыв себя, своих, собой рискуя
Иной мальчишка кинется в пожар
И обожженный вытащит ликуя
Того, кто был беспомощен и стар.

Они решенья принимают сходу
Оно, конечно, проще наблюдать,
Чем надо прыгать в ледяную воду,
Чтоб тонущих людей, как он спасать.

Он, чемпион, теперь простой сапожник –
И в этом самом тоже что-то есть,
Но быть хоть каплю на него похожим
Не каждому дана такая честь.

Он точно тот, кому не надо марша
И все о нём часто говорить,
Но не сдержусь, чтоб пригласить Шаварша
В моем стихе как бы в гостях побыть.

Валентин Моляко

Интервью провели Н. А. Ваганова и Ю. А. Гулько

НАШІ АВТОРИ:

Абрамова Лариса Миколаївна (м. Вітебськ, Республіка Білорусь) –
Установа освіти «Вітебський державний університет імені П. М. Машерова»,
доцент кафедри прикладної психології, кандидат психологічних наук, доцент

Біла Ірина Миколаївна (м. Київ) –
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, провідний науко-
вий співробітник лабораторії психології творчості, доктор психологічних
наук, професор

Богомаз Сергій Леонідович (м. Вітебськ, Республіка Білорусь) –
Установа освіти «Вітебський державний університет імені П. М. Машерова»,
завідувач кафедри прикладної психології, кандидат психологічних наук, доцент

Ваганова Наталія Аркадіївна (м. Київ) –
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, старший науковий
співробітник лабораторії психології творчості, кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник

Виноградова Вікторія Євгенівна (м. Київ) –
Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського, завідувач ка-
федри психології та педагогіки, кандидат педагогічних наук, доцент

Візнюк Інесса Миколаївна (м. Вінниця) –
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинсь-
кого, доцент кафедри психології та соціальної роботи, кандидат психол. наук

Гощіцький Артем Валентинович (м. Львів) –
дослідник культурно-антропологічних аспектів пам'яток давніх археологіч-
них культур. Здійснює наукові реконструкції генезису мистецтва.

Гулько Юлія Анатоліївна (м. Київ) –
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, старший науковий
співробітник лабораторії психології творчості, кандидат психологічних наук

Гульбс Ольга Анатоліївна (м. Умань) –
Уманський державний педагогічний університет імені П. Тичини, професор
кафедри психології, доктор психологічних наук

Жук Олена Вікторівна (м. Київ) –
НМУ ім. О.О.Богомольця, викладач кафедри загальної і медичної психології

Івашкевич Едуард Зенонович (м. Рівне) –
Рівненський державний гуманітарний університет, професор кафедри загаль-
ної психології та психодіагностики, доктор психологічних наук, професор

Івашкевич Ернест Едуардович (м. Рівне) –
Рівненський державний гуманітарний університет, викладач кафедри практи-
ки англійської мови, перекладач, кандидат психологічних наук

Кириченко Віктор Васильович (м. Житомир) –

Житомирський державний університет імені І. Франка, доцент кафедри соціальної та практичної психології, кандидат психологічних наук, доцент

Кияшко Дмитро Юрійович (м. Вітебськ, Республіка Білорусь) –

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

Кияшко Марина Олександрівна (м. Вітебськ, Республіка Білорусь) –

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

Комплієнко Ірина Олександрівна (м. Миколаїв) –

Державна установа «Центр психічного здоров'я і моніторингу наркотиків та алкоголю Міністерства охорони здоров'я України», провідний судовий експерт

Костюченко Олена Вікторівна (м. Київ) –

Київський національний університет культури і мистецтв, доцент кафедри психології, доктор психологічних наук, доцент

Кравцова Олена Миколаївна (м. Вітебськ, Республіка Білорусь) –

УО «Вітебський державний університет імені П. М. Машерова», магістрант

Латиш Наталія Михайлівна (м. Київ) –

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

Меркулова Ніна Федорівна (м. Харків) –

Харківський національний медичний університет, доцент кафедри інфекційних хвороб, кандидат медичних наук

Михальчук Наталія Олександрівна (м. Рівне) –

Рівненський державний гуманітарний університет, завідувач кафедри практики англійської мови, доктор психологічних наук, професор

Міщиха Лариса Петрівна (м. Івано-Франківськ) –

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, професор кафедри загальної та клінічної психології, доктор психологічних наук

Моляко Валентин Олексійович (м. Київ) –

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

Морожанова Марія Михайловна (м. Вітебськ, Республіка Білорусь) –

УО «Вітебський державний університет імені П. М. Машерова», аспірант

Москаленко Валентина Володимирівна (м. Київ) –

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

Орловська Ольга Анатоліївна (м. Київ) –

Інститут підготовки кадрів Державної служби зайнятості України
Міністерства соціальної політики України, аспірант кафедри психології

Пашкович Сергій Федорович (м. Вітебськ, Республіка Білорусь) –

УО «Вітебський державний університет імені П. М. Машерова», аспірант

Подшивайлова Лідія Іванівна (м. Київ) –

Київський університет імені Бориса Грінченка, доцент кафедри психології
особистості та соціальних практик, кандидат психологічних наук, доцент

Терещенко Марія Вікторівна (м. Гомель) –

Заклад освіти «Гомельський державний університет імені Франциска Скори-
ны», старший викладач кафедри соціальної і педагогічної психології, канди-
дат психологічних наук

Терновик Наталія Анатоліївна (м. Рівне) –

Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана
Дем'янука, заступник ректора з виховної роботи, кандидат психологічних
наук, доцент

Третяк Тетяна Миколаївна (м. Київ) –

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

Хупавцева Наталія Олександрівна (м. Рівне) –

Рівненський державний гуманітарний університет, доцент кафедри загальної
психології та психодіагностики, кандидат психологічних наук, доцент

Шепельова Марія Володимирівна (м. Київ) –

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

Широбоков Юрій Миколайович (м. Харків) –

Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івана Кожедуба,
Начальник науково-дослідної лабораторії морально-психологічного забезпе-
чення наукового центру Повітряних Сил, кандидат психологічних наук, доцент

Яценко Тамара Семенівна (м. Черкаси) –

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького,
завідувач кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації, доктор пси-
хологічних наук, професор, академік НАПН України

OUR AUTHORS

Abramova Larysa Mykolaivna (Vitebsk, Republic of Belarus) –
Institution of Education “P. M. Masherov Vitebsk State University”, Docent of the
Department of Applied Psychology, Candidate of Psychological Sciences, Docent

Bila Iryna Mykolaivna (Kyiv) –
H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Leading Researcher
in the Psychology of Creativity Department, Doctor of Psychological Sciences,
Professor

Bogomaz Sergey Leonidovich (Vitebsk, Republic of Belarus) –
Institution of Education “P. M. Masherov Vitebsk State University”, Head of the
Department of Applied Psychology, Candidate of Psychological Sciences, Docent

Vaganova Natalia Arkadiivna (Kyiv) –
H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Senior Researcher of
the Psychology of Creativity Department, Candidate of Psychological Sciences,
Senior Researcher

Vynohradova Viktoriia Yevhenivna (Kyiv) –
V. I. Vernadsky Taurida National University, Head of the Department of Psychol-
ogy and Pedagogics, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Vizniuk Inessa Mykolaiivna (Vinnytsia) –
Mykhailo Koziubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University, Lecturer of
Psychology and Social Education Department

Goshchytsky Artem Valentinovich (Lviv) –
researcher of cultural and anthropological aspects of monuments of ancient
archeological cultures. Carries out scientific reconstructions of the genesis of art

Hulko Yulia Anatoliivna (Kyiv) –
H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Senior Researcher
of the Psychology of Creativity Department, Candidate of Psychological Sciences

Gulbs Olga Anatolyevna (Uman) –
P. Tychina Uman State Pedagogical University, Department of Psychology, Doctor
of Psychology, Professor

Zhuk Elena Viktorovna (Kyiv) –
Bogomolets NMU, Lecturer of the Department of General and Medical
Psychology

Ivashkevych Eduard Zenonovych (Rivne) –
Rivne State University of the Humanities, Professor of the Department of General
Psychology and Psychological diagnostics, Doctor of Psychology

Ivashkevych Ernest Eduardovych (Rivne) –
Rivne State University of the Humanities, Lecturer of the Department of Practice
of English, the translator, PhD in Psychology

Kyrychenko Viktor Vasylyovich (Zhytomyr) –

Ivan Franko Zhytomyr State University, Docent of the Department of Social and Applied Psychology, Ph.D, Docent

Kyiashko Dmytro Yuriiovich (Vitebsk, Republic of Belarus) –

Institution of Education “P. M. Masherov Vitebsk State University”, Docent of the Department of Applied Psychology, Candidate of Psychological Sciences

Kyiashko Maryna Oleksandrivna (Vitebsk, Republic of Belarus) –

Institution of Education “P. M. Masherov Vitebsk State University”, Docent of the Department of Applied Psychology, Candidate of Psychological Sciences

Kompliienko Irina Olexandryvna (Mykolaiv) –

«State institution Center for Mental Health and Monitoring of Drugs and Alcohol of Ministry of Health of Ukraine», a Leading Law Expert

Kostiuchenko Olena Viktorivna (Kyiv) –

Kyiv National University of Culture and Arts, Docent of Psychology Department, Doctor of Psychological Sciences

Kravtsova Olena Mykolaivna (Vitebsk, Republic of Belarus) –

Institution of Education “P. M. Masherov Vitebsk State University”, Postgraduate of the Department of Applied Psychology

Latysh Nataliia Mykhailivna (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Senior Researcher of the Psychology of Creativity Department, Candidate of Psychological Sciences

Merkulova Nina Fedorovna (Kharkiv) –

Kharkiv National Medical University, Docent of the Department of Infectious Diseases, Candidate of Medical Sciences

Mykhalchuk Nataliia Olexandryvna (Rivne) –

Rivne State University of the humanities, the Head of the Department of Practice of English, Doctor of Psychology, Professor

Mishchykha Larysa Petrivna (Ivano-Frankivsk)

Precarpathian national Vasyl Stefanyk university, Professor of the Department of General and Clinical Psychology, Doctor of Psychological Sciences

Moliako Valentin Oleksiyovich (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Head of the Psychology of Creativity Department, NAES of Ukraine Full Member, Doctor of Psychological Sciences, Professor

Morozhanova Marya Mihailovna (Vitebsk, Republic of Belarus) –

Institution of Education “P. M. Masherov Vitebsk State University”, Postgraduate of the Department of Applied Psychology

Moskalenko Valentyna Volodymyrivna (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Leading Researcher in the Psychology of Creativity Department, Doctor of Philosophical Sciences, Professor

Orlovska Olha Anatoliivna (Kyiv) –

Institute of Training of the State Employment Service of Ukraine, Ministry of Social Policy of Ukraine, Post-graduate student of the Department of Psychology

Pashkovich Sergey Fedorovich (Vitebsk, Republic of Belarus) –

Institution of Education “P. M. Masherov Vitebsk State University”, Postgraduate of the Department of Applied Psychology

Podshyvailova Lidia Ivanivna (Kyiv) –

Boris Grinchenko Kyiv University, Docent of the Psychology of Personality and Social Practices Department, Candidate of Psychological Sciences, Docent

Tereshchenko Mariia Viktorivna (Homel, Republic of Belarus) –

Educational Institution «Francis Skoryna Gomel State University», Senior Lecturer in the Department of Social and Pedagogical Psychology, Candidate of Psychological Sciences

Ternovyk Nataliia Anatoliivna (Rivne) –

International Economic and Humanities University named after Stepan Demianchuk, Promoter of Rector for Educational Activity, PhD in Psychology, Docent

Tretiak Tetiana Mykholaivna (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Leading Researcher of the Psychology of Creativity Department, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher

Hupavtseva Nataliia Oleksandrivna (Rivne) –

Rivne State University of the Humanities, Associate Professor of the Department of General Psychology and Psychological diagnostics, PhD in Psychology, Docent

Shepelova Mariia Volodymyrivna (Kyiv) –

H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine, Senior Researcher of the Psychology of Creativity Department, Candidate of Psychological Sciences

Shyrobokov Yurii Mykolaiovych (Kharkiv) –

Kharkiv National University of Air Force named after Ivan Kozhedub, Head of Research Laboratory (moral and psychological support) of the Air Force Science Center, PhD in Psychology, Docent

Yatsenko Tamara Semenivna (Cherkasy) –

Bohdan Khmelnytsky national university of Cherkasy, Head of the Chair of Psychology, Depth Correction and Rehabilitation, doctor of psychological sciences, professor, Academician of NAES of Ukraine

ДЛЯ НОТАТКІВ

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:

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

Том XII

ПСИХОЛОГІЯ ТВОРЧОСТІ

Випуск 27

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.
За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор.

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