

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



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

24 травня 2022 року

Київ – 2022

Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності: матеріали ХХІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції, 24 травня 2022 року / за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2022. 200 с.

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

*Затверджено на засіданні Вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
(протокол № 7 від 26.05.2022 р.)*

ЗМІСТ

<i>Моляко В. О.</i> ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ	6
<i>Біла І. М.</i> ЕМОЦІЙНІ ОСНОВИ МИСЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	15
<i>Бойко Н.С.</i> СТВОРЕННЯ УМОВ ДЛЯ РОЗУМІННЯ МОРАЛЬНОГО ОРІЄНТИРУ НАРОДНОЇ КАЗКИ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ... ..	22
<i>Болотнікова І.В.</i> СКЛАДОВІ ТА ЧИННИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	25
<i>Ваганова Н. А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ЗА СИСТЕМОЮ КАРУС	30
<i>Виноградова В. Є.</i> ВПЛИВ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО СЕРЕДОВИЩА НА РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В.І. ВЕРНАДСЬКОГО.....	37
<i>Гнатюк О.В.</i> РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	42
<i>Горенко М. В.</i> КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ЗНАЧУЩА ХАРАКТЕРИСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ.....	47
<i>Гудінова І. Л.</i> ДИСКУРСИВНЕ КОНСТРУЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ ПРАЦІВНИКАМИ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	52
<i>Гулько Ю. А.</i> РОЗВИТОК ФРАНЦУЗЬКОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОЗИ ТА ПОЯВА НОВИХ ФОРМ ПРОФЕСІЙНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО МИСЛЕННЯ.....	59
<i>Дзвоник Г. П.</i> ЗАХОДИ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	65

<i>Дурдас А. П.</i> КРЕАТИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ЗНАЧЕННЯ ТА МОЖЛИВОСТІ РОЗВИТКУ	73
<i>Завгородня О. В.</i> ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВІДНОВЛЕННЯ ЛЮДИНИ ПІСЛЯ ТРАВМИ	78
<i>Зликов В. Л., Лукомська С. О.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В РОБОТІ З ПОЕЗІЄЮ А. РЕМБО	84
<i>Зубіашвілі І. К.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ	90
<i>Кириченко В. В.</i> АПЕРЦЕПЦІЯ МАЙБУТНЬОГО В УМОВАХ СУСПІЛЬНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ	96
<i>Кокун О.М., Лозінська Н.С., Пішко І.О.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРАХІВ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ БЕЗ БОЙОВОГО ДОСВІДУ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ БОЙОВОЇ ПІДГОТОВКИ	100
<i>Копилов С.О.</i> ПРОБЛЕМА СПОЛУЧЕННЯ ТВОРЧОГО ТА КРИТИЧНОГО АСПЕКТІВ МИСЛЕННЯ В УМОВАХ ЕКЗИСТЕНЦІЙНОГО ПРОТИСТОЯННЯ	105
<i>Корніяка О. М.</i> ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ВИКЛАДАЧА В СТРЕСОВИХ УМОВАХ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ	111
<i>Костюченко О. В.</i> КОМПЛЕМЕНТАРНІСТЬ СПРИЙМАННЯ ТА ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В ОСНОВІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РІВНОВАГИ	118
<i>Кротюк К. А.</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВПЛИВУ УЧАСТІ В БОЙОВИХ ДІЯХ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ	124
<i>Ларін Д. І.</i> МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	129

<i>Латиш Н. М.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ КАРУС.....	134
<i>Мазяр О. В.</i> ІНФОРМАЦІЙНА НЕВИЗНАЧЕНІСТЬ ЯК УМОВА ТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ.....	141
<i>Марценюк М. О.</i> МОЖЛИВОСТІ ІМАЖЕНАТИВНИХ МЕТОДІВ ПРИ ЗДІЙСНЕННІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	146
<i>Мітіна С.В.</i> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА УСПІШНОСТІ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	153
<i>Москаленко В. В.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СТВОРЕННЯ НОВОГО У ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ.....	159
<i>Нечаєва О. С.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ МОЛОД- ШИМ ШКОЛЯРАМ З ОЗНАКАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ.....	164
<i>Панасенко Н. М.</i> АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ МЕТОДИ СТАБІЛІЗАЦІЇ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ	169
<i>Третяк Т. М.</i> ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗА УМОВ ІНФОРМАЦІЙНИХ УСКЛАДНЕНЬ.....	174
<i>Шепельова М. В.</i> ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СТУДЕНТІВ ЗАЛЕЖНО ВІД СВОЄЧАСНОСТІ ВИКОНАННЯ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ	181
<i>Яланська С. П.</i> ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ І НАВЧАННЯ У ЗВО.....	188
<i>Мар'яненко Л. В.</i> КАРЛ РОДЖЕРС ПРО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОСТІ УЧНІВ У НАВЧАННІ. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ВЗАЄМОДІЇ В СИСТЕМІ «ВЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ» НА ТВОРЧІСТЬ УЧНІВ.....	191

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

ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

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

А тому, хоча й до сьогодні не можна сказати, що вже існує єдине загальноприйняте визначення творчості, поняття про це склалось досить конкретне: творчість – це така діяльність людини, в результаті якої виникає щось нове, таке, чого досі ще не існувало. Це може бути нова картина, нова поема, новий прилад. Масштаби творчості, як ми вже зазначали вище, можуть бути найріз-

номанітнішими. З одного боку це може бути сучасний авіалайнер, створений за новими проектами, а з іншого – дитяча іграшка чи модель авторучки. Тут також треба мати на увазі, що творчість, так би мовити, постійно «вплітається» в нетворчу діяльність, яку ще називають репродуктивною.

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

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

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

Взагалі, в нашій концепції творчої мисленнєвої діяльності вона розглядається як органічна складова цілісного психічного потенціалу суб'єкта, є основою його конструктивної, проектувальної, видозмінюючої діяльності у професійних та повсякденних вимірах. І це, безперечно, виявляється на різ-

них вікових рівнях, починаючи від найперших годин життя немовляти й до останнього, так би мовити, подиху. Також ми можемо говорити про різні визначаючі успіх творчої мисленнєвої діяльності фактори, складові, а не тільки про саму творчу особистість, яка, відіграючи центральну роль, разом з тим залежить від інших суб'єктів, обставин, умов діяльності, про що більш детально ми ще будемо спеціально говорити, а тут ще зазначимо, що в залежності від індивідуальних особливостей кожного, хто здійснює творчу діяльність, зовнішні обставини часом можуть відігравати принципову стимулюючу або блокуючу роль.

Розглянемо також перебіг самого творчого процесу. Не зважаючи на здавалось би порівняно невелику кількість праць, які присвячувались дослідженню мисленнєвих процесів, процесів творчості, ми ще й дотепер не маємо вичерпних уявлень про реальну картину творчого процесу. Тому є кілька причин. Назвемо тут лише дві. По-перше, творчий процес – кожний творчий процес, якщо він дійсно творчий – унікальний, тобто має свою специфіку, свій, так би мовити, індивідуальний малюнок. Тому, коли ми, більш-менш дослідивши такий процес, намагаємося надалі переносити особливості на інший творчий процес, то на нас може чекати часткове, або і повне фіаско – ми стикаємося із зовсім іншими проявами задуму, його виникнення, перебігу, або розбіжності починаються вже на стадії дослідження суб'єктом умови нового завдання. А по-друге, творчі процеси дуже часто характеризуються вміщенням в загальну структуру не тільки усвідомлюваних дій, операцій, прийомів, тактик діяльності, але й фрагменти, або не тільки фрагменти, неусвідомлюваних складових, коли проявляються здогадки, інтуїтивні вирішення в цілому або на якомусь етапі розв'язання нової задачі. І оскільки нам дуже важко наполягати на якихось переконливих доказах того, як ці неусвідомлювані процеси здійснюються насправді, доводиться залишатись на рівні більш чи менш вірогідних гіпотез, інтерпретацій.

Разом з тим, ми вже можемо говорити про загальну структуру перебігу творчих процесів, яка описана в цілій низці психологічних й не тільки психо-

логічних робіт. В цілому творчий процес можна охарактеризувати такими основними фазами (етапами, стадіями, циклами), як:

- виникнення проблеми, постановка задачі;
- аналіз завдання, досягнення розуміння мови;
- формування задуму розв'язання;
- здійснення розв'язання, втілення задуму;
- перевірка і доопрацювання варіанту розв'язання.

А в ще більш стислому варіанті цю структуру можна представити лише трьома основними циклами:

I – розуміння сутності задачі;

II – побудова гіпотези, задуму, проекту розв'язання;

III – знаходження структурно-функціонального комплексу шуканого об'єкту – розв'язання задачі згідно з вихідними умовами, що містяться в задачі.

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

Розглядаючи процес розв'язання творчої задачі в цілому, ми вдаємося до використання таких понять, як стратегія й тактика, що ними можна схарактеризувати і процес творчої мисленнєвої діяльності, і особистість творця. Ці

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

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

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

Що стосується тактик, то, як ми вже сказали, вони використовуються у виконанні менш масштабних дій, ніж ті, що потребують використання стратегій. В реальних умовах стратегія як система, що включає потік цілеспрямованої свідомості у вигляді різноманітних образів, понять, вербальних конструкцій, якраз і сприяє досягненню розуміння, побудови задуму, реалізації задуму, оскільки в кожному випадку стратегія обумовлює таку організацію процесу, такий підбір знань, умінь розумової діяльності, які дозволяють до-

сягти проміжних і кінцевих результатів. Можна сказати, що стратегія – це певний організатор і регулятор мисленнєвого процесу, своєрідний психологічний «лоцман», що веде корабель до певної мети.

Зупинимось тепер на деяких поняттях, що характеризують різноманітні, ускладнюючі роботу умови. Як це добре зрозуміло, в реальних умовах ми можемо говорити, скоріш за все, про три основні види ускладненої діяльності, а саме:

- про саму складну діяльність (складним є те, що виконує той чи інший працівник, людина взагалі);
- про складні умови, в яких здійснюється діяльність (сама діяльність може бути простою, добре відомою, звичною тощо);
- про складну діяльність, що здійснюється в складних умовах. Видається доцільним залучити до контексту загального аналізу такі різновиди складної діяльності:
 - складна діяльність (ускладнена);
 - дуже складна діяльність;
 - надскладна діяльність (в конкретному плані така, яку майже неможливо з тих або інших причин виконати).

До складної діяльності можна віднести такі її варіанти, які пов'язані з обсягом роботи, з необхідністю швидкого її виконання (це може бути включено в завдання на виконання конкретної діяльності); вона може бути пов'язана з включенням в знайому діяльність більш чи менш масштабних складових, незнайомих, незвичних для суб'єкта тощо. Складна діяльність вважається в принципі посиленою для конкретного суб'єкта, який повинен при цьому відповідним чином організувати себе і мобілізувати свої психологічні та інші ресурси.

Відповідно дуже складна діяльність характеризується гранично можливими для конкретного суб'єкта можливостями досягнення певної мети (виконання завдання або завдань) за умови максимального використання ним своїх ресурсів і при наявності певної допомоги з боку інших.

Найскладніша діяльність передбачає її виконання лише за умови обов'язкової досить серйозної зовнішньої допомоги, яка перевищує реальні можливості суб'єкта, який повинен цю діяльність здійснювати.

Умови, за яких здійснюється та чи інша діяльність, визначаються багатьма факторами. Тут, зокрема, слід говорити про приміщення, клімат, наявність шумів, предметне та людське оточення, епізодичні або більш-менш систематичні шкідливі впливи та ін.

В свою чергу за мірою тих або інших впливаючих із оточення факторів ми можемо розподілити умови діяльності для конкретного суб'єкта наступним чином:

- комфортно-стимулюючі;
- комфортні (зручні для виконання “звичайної” діяльності);
- звичні (в яких суб'єкт вже достатньо адаптувався);
- помірно несприятливі;
- несприятливі;
- складні;
- кризові (дуже складні);
- екстремальні (аварійні);
- катастрофічні.

В науковій літературі ще й до останнього часу немає загальноприйнятих психологічних визначень усіх різновидів ускладнених, екстремальних та кризових умов діяльності (іноді йдеться в більш вузькому масштабі про напружені ситуації). Наскільки нам відомо, найбільш розгорнуто ці ситуації проаналізовано у відомій праці М.І. Д'яченка, Л.О. Кандибовича та В.О. Пономаренка. Зазначені автори подають таку класифікацію напружених ситуацій.

Швидкоминуча напружена ситуація може характеризуватися неочікуваністю, дефіцитом часу на виконання діяльності, більш чи менш вираженими елементами новизни в завданнях.

Довготривала напружена ситуація може бути пов'язана з необхідністю протягом тривалого часу виконувати певну діяльність, або ж очікувати мож-

ливі окремі випадки. Наприклад, це характерно для різного типу чергувань тощо.

Напружена ситуація з елементами невизначеності. Автори сюди відносять ситуації, коли йдеться про складність вибору одного з двох однаково значущих рішень. Але, як ми спробуємо далі показати, це значною мірою обмежує діапазон подібних ситуацій.

Напружена ситуація, яка вимагає готовності до екстрених дій – може бути пов'язана з діяльністю в умовах суттєвого дефіциту часу, або, навпаки, при виконанні довготривалої монотонної роботи з різноманітними різкими змінами, які потребують швидкої реакції.

Ситуація, яка поєднує неочікуваність, раптовість та дефіцит часу на виконання дій – характеризується умовами, коли, не зважаючи на дефіцит часу, потрібно швидко прийняти єдине можливе рішення.

Напружена ситуація, зумовлена надходженням неадекватної, необ'єктивної інформації. Наприклад, вона може бути зумовлена неправильною роботою якогось приладу, помилками в роботі механізмів та ін.

Напружена ситуація “домінантного стану” – автори відносять сюди переважно ситуації, зумовлені ненавмисним забуванням про застосування відповідних дій, зокрема дій, спрямованих на безпеку діяльності або представників персоналу. Вони особливо підкреслюють роль уваги при виконанні дій, нагадуючи, що одночасно можна виконувати кілька дій успішно лише при умові, що кожна з них не відволікає уваги суб'єкта повністю.

Критична ситуація – вкрай складна, важка й небезпечна, наслідком дій в якій може бути поразка, психологічна капітуляція або ж перемога. Посилаючись на роботи відомого дослідника Ф.Є. Василюка, автори розробки проводять як приклад ситуації, пов'язані з такими критичними випадками, як втрата близької людини.

Оскільки ми тут торкнулись питань різних життєвих криз та ускладнень, слід залучити до аналізу декілька наших розробок, які, як ми вважаємо, конкретно стосуються цієї проблеми. Так, в досить змістовній роботі групи авто-

рів “Життєві кризи особистості” наведено досить ретельний аналіз різноманітних кризових ситуацій та станів, як, так би мовити, класичного характеру, так і таких, які значною мірою характеризують наше сучасне повсякденне та професійне життя.

Так, в роботі наведено реєстр стресових ситуацій, які подають опитувані дослідниками респонденти:

- тяжка хвороба, операція;
- тяжка хвороба близьких;
- перебування у стані, близькому до самогубства;
- втрата роботи, вимушене безробіття;
- потерпання від злочину (крадіжка, пограбування, напад, шахрайство та ін.);
- велика матеріальна скрута, коли немає коштів навіть на придбання необхідного;
- відчуття безпорадності перед свавіллям влади;
- втрата великих сум грошей через невдалі комерційно-фінансові операції;
- звернення по допомогу до суду, прокуратури, адвоката;
- втрата соціального оптимізму, надії на покращення стану в країні;
- зневіреність в людях після проявів підлості, зрадництва;
- втрата віри в свої сили до міри, коли буквально нічого не хочеться робити;
- серйозні конфлікти з оточенням;
- інші стресові ситуації.

В цьому реєстрі ми фактично бачимо наявність переважної кількості стресогенних ситуацій, що відображають сучасний психологічний клімат в країні.

Важливими слід вважати також спроби авторів здійснити класифікацію життєвих криз, опис різних станів та ін. Ми торкнемося деяких представлених в роботі аспектів на більш пізніх етапах нашого аналізу, зазначивши тут, що в роботі виділяються також внутрішньоособистісні конфлікти, міжособи-

стісні, міжгрупові конфлікти, вікові кризи (наприклад, криза юнацького віку), походження криз та ін.

Все вищенаведене свідчить, з одного боку, про типовість та поширеність криз, а з іншого – про їх різноманітність, об'єктивні та суб'єктивні детермінанти, що конкретно детермінують кожну кризу і приводять так само до їх конкретного переживання, подолання, пошуку виходу з напружених, кризових та інших ситуацій, які в цілому відзначаються на діяльності негативно, або навіть призводять до припинення діяльності.

Для нас, враховуючи специфіку наших загальних досліджень, окрему сферу складають подібні ситуації, пов'язані з навчанням та вихованням дітей, спілкуванням в сім'ї, в системах “вчитель-учень”, “вчитель-учні” та всі інші, що відносяться до проблематики навчально-виховних процесів, трудової підготовки, запобіганню шкідливих звичок, кримінальної поведінки, реабілітації психологічного здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА

1. Творча діяльність в ускладнених умовах / В. О. Моляко, А. Б. Коваленко, Л. А. Мойсеєнко, В. А. Семиченко, Т. М. Третяк та ін. За загальною редакцією В.О.Моляко. К., 2007. 308 с.

Біла І. М.,

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

ЕМОЦІЙНІ ОСНОВИ МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У розумі немає нічого, чого б раніше не було у почуттях.

Джон Локк

За останні десятиліття вчені з'ясували важливість емоцій в нашому житті. Всі ми є емоційними істотами, емоції є головним регулятором нашої діяльності. На обличчі людини налічується близько ста мімічних м'язів, які до-

зволяють відображати найрізноманітніші емоції, що здійснюють мотивуючий вплив на особистість. Емоції супроводжують всю життєдіяльність (пізнання, спілкування, мотивацію тощо), слугують джерелом оцінки дійсності та загалом впливають на формування образу світу суб'єкта.

Завданням нашої розвідки є аналіз емоційної сфери індивіда в контексті його світосприймання та мислення, віднайдення шляхів розвитку позитивних емоцій.

І. Сеченов, В. Бехтерев, І. Павлов, а також представники школи біхевіоризму, наполягаючи на зв'язку між емоційним станом і поведінкою людини, розглядали емоції в нерозривній єдності з інстинктами та вважали, що функція останніх – пристосування, а емоцій – стимулювати до нього. Загалом, на думку дослідників, емоція є комплексним утворенням, що включає не лише емоційні, а й вольові компоненти та розкриває взаємозв'язок з потребами і мотиваціями, впливає на розумові процеси. На афективно-когнітивній структурі емоцій наполягають більшість дослідників (П. Екман, К. Ізард, О. Леонтьєв, Д. Локк, Я. Рейковський, та ін.), підкреслюючи зв'язок емоцій зі сприйманням, мисленням, поведінкою, іншими когнітивними процесами. Вчені також намагаючись провести границю між емоцією та почуттям, з'ясували, що їх відмінність визначається ступенем участі коркових і особливо другосигнальних процесів. Вони найчастіше групували їх за ознакою задоволення чи незадоволення, виділяючи позитивні (симпатія, любов, вдячність, довіра, захоплення та ін.), негативні (горе, печаль, заздрість, неприязнь, і т.д.) та нейтральні (здивування, байдужість) емоції.

Відомий психолог-дослідник А.Лук у своїй праці «Емоції та особистість», розмежовував людські емоції та почуття на такі, які властиві людині як живій істоті (біль, втома, голод тощо), такі, що характеризують людську індивідуальність та ті, що виражають приналежність людини до певної спільноти, епохи. Спектр почуттів, яких прагне та чи інша людина, характеризує її індивідуальність. Існують також типології, де основою класифікації служать особливості темпераменту, вроджена схильність до тих чи інших настроїв та їх динаміки (Кречмер), емоційно закріплена фіксованість особисто-

сті на своєму внутрішньому чи зовнішньому світі (Айзенк) [5, С.150]. Б. Додонов теж виділяв різні типи емоцій, які визначають направленість особистості, як наприклад: альтруїстичні, комунікативні, романтичні, гностичні, естетичні, гедоністичні та ін. На його думку, ці почуття беруть участь у формуванні нахилів, визначають коло повсякденних інтересів. Від них залежить зміст інтересів, деякі особливості творчого процесу, стиль спілкування і в цілому особистісний розвиток. Згідно його переконань, загальна емоційна спрямованість – провідна характеристика особистості [4].

Основні властивості емоцій як специфічних явищ людської психіки, вікові закономірності, індивідуальні та типові їх прояви широко представлено і в теоретичних працях С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Л. Виготського, П. Якобсона та інших. Однак їх ідеї, хоч і визнаються більшістю психологів, проте визначають вони лише найзагальніші положення теорії емоцій, які й нині науковцями розцінюються не більше, ніж розгорнута гіпотеза. Одна з них, щодо онтогенезу емоцій, привернула нашу увагу тим, що, на думку науковців, витоки розвитку майбутньої особистості, її оптимізму чи песимізму, впевненості чи невпевненості, допитливості чи відсутності інтересу до оточуючого світу, контактності або замкнутості, доброзичливості чи озлобленості знаходяться в емоційній сфері дитини.

Індивідуальне психічне життя починається з посмішки – з емоції радості, коли малюк реагує, емоційно відгукується на дорослого рухами, посмішкою – у нього проявляється комплекс пожвавлення. Посмішка на обличчі є закінченням кризи новонародженості і вираженням першої соціальної потреби у спілкуванні. Відомо, що посмішка до тримісячного віку з'являється на обличчі і сліпого від народження малюка, коли мати бере його на руки, що свідчить, на думку вчених, про появу генетичної програми поведінки дитини в ситуації її емоційного комфорту, причому 3-х місячний малюк посміхається всім обличчям, які схиляються над ним. Це свідчить про те, що емоція радості і оптимізму зароджується першою! І вона є найважливішою! Згідно досліджень М.Лісіної, систематичний словесно-емоційний вплив дорослого ви-

кликає у малюків зрушення в емоційній сфері і значно сприяє їх пізнавальному розвитку. Позитивні емоції виконують роль активуючого механізму, з допомогою якого здійснюється зв'язок між різними аналізаторами, що створює передумови для навчання. Емоції активують інтелектуальні процеси, запускають асоціації з існуючим досвідом переживання емоцій індивіда та спонукають виникненню мисленнєвих прогнозів та роздумів [1, С. 61].

Психолог Б.Додонов підкреслював, що емоції супроводжують будь-яку діяльність, потреби організму. Недостатня активність індивіда викликає не лише відчуття «м'язового голодування», а й аналогічно «емоційний голод», тому людина активно шукає ситуацій, які збуджують почуття. На його думку, для організму важливе не одноманітне збереження позитивних емоційних станів, а мозаїка почуттів, які змінюють один одного, що мають оптимальну інтенсивність [4]. Німецький психолог і фізіолог В. Вундт підкреслював, що емоції – це передусім внутрішні зміни, які характеризуються безпосередніми ефектами, почуттями, що впливають на перебіг уявлень. Дослідник вважав, що кожне почуття характеризується трьома вимірами: задоволення і незадоволення, напруженості і розслабленості, збудженості і заспокоєння. Прості почуття як психологічні елементи варіюються за своєю якістю та інтенсивністю, але будь-яке з них може бути охарактеризоване з усіх трьох аспектів. Гіпотеза Вундта сприяла появі багатьох експериментальних праць, в яких поряд з даними інтроспекції були також використані об'єктивні показники змін фізіологічних станів людини при емоціях.

Згідно із вченням І.Павлова, центральна нервова система перебуває в нормально загальмованому режимі, тобто всі центри та механізми інтелекту перебувають у незбудженому стані. Збудження або гальмування відповідних центрів здійснюється за умов отримання з навколишнього середовища позитивних або негативних збудників, що через центри емоцій діють на систему управління гальмуванням і через неї подають команди на розгальмування або гальмування потрібних центрів та механізмів (мислення, пам'яті тощо). Тобто відповідно до розглянутої моделі у процесі ознайомлення з навчальною ін-

формацією безперечно необхідна неперервна емоційна дія, оскільки саме вона створює умови інтенсивної пізнавальної діяльності. Тобто, емоції є найважливішим фактором регуляції процесів пізнання. Показовим у цьому плані є дослідження, які у 1980-х роках провів професор Вольфрам Шульц. Він знайшов спосіб реєструвати активність нейронів, які використовують дофамін для передачі інформації, і виявив, що ці нейрони реагують на нагороду, тобто активізуються, наприклад коли мавпі дають фруктовий сік. Згодом професор став демонструвати тварині різні малюнки, причому за переглядом певних зображень була винагорода. Згодом дофамінові нейрони стали реагувати безпосередньо на «призові» зображення, а не лише на нагороду. Він зробив висновок, що дофамін виділяється клітинами не тоді, коли мавпа отримує сік, а тоді – коли вона бачить потрібну комбінацію фігур на моніторі. По суті, задоволення мозок відчуває в той момент, коли в ньому виникає ефект розуміння. Вольфрам Шульц назвав відкритий ним феномен «ага-ефектом»: це задоволення від розв'язання своєрідного інтелектуального квесту, а зовсім не задоволення від фактичного задоволення фізіологічної потреби, як ми зазвичай про це думаємо [6].

Відомий дослідник психології почуттів П.Якобсон теж вважав, що коли людина здійснює діяльність, виконання якої не має переважно автоматизованого характеру і, навпаки, передбачає свідому новизну, що призводять до підвищення цінності створюваного продукту діяльності, то це породжує емоційний відгук у вигляді творчих почуттів. Зокрема, у випадку: створення людиною суб'єктивно нового (перш за все, значимого для людини) продукту (малюнка, сувеніра, розповіді, танцю, пісні, емоційні події); придумування нових, раніше не використовуваних, деталей (в малюнку, розповіді тощо), придумування свого початку, кінця, нових дій, характеристик героїв; застосування засвоєних раніше способів зображення або засобів виразності в новій ситуації; прояву людиною ініціативи у всьому, придумування різних варіантів зображення, ситуацій, рухів тощо. Все вище згадане є творчою діяльніс-

ттю, яка приносить задоволення, породжує позитивний емоційний відгук, сприяє саморозвитку, самоактуалізації особистості.

За шкалою, запропонованою Ронем Хаббардом (рис.1), яка включає відмітки емоцій та певні бали, легко помітити, що люди, які проявляють у діяльності інтерес та захопленість, переживають емоції, що знаходяться вище відмітки 2.9 (високотонні емоції) [7].



Мал. 1. Шкала емоційних тонів за Д.Р.Хаббардом

Зазначимо, що у діапазоні від 0,01 до 2,0 людина інтровертована в тій чи іншій мірі. При підвищенні емоційного тону інтровертованість переходить в екстравертованість і людина стає більш відкритою для інших, збільшується її здатність спілкування і раціональність у вчинках, тобто зростає її соціалізованість. Г.Айзенк вважає шкалу інтроверсія – екстраверсія одним із головних вимірів, на яких будується типологія особистості. Г. Айзенк пов'язує фундаментальні різницю між цими двома типами людей з особливостями вищої нервової діяльності, посиляючись на І. П. Павлова. Люди, у яких негативна індукція виникає швидко і легко, а згасає повільно, дають екстравертний тип поведінки (умовні рефлекси у них утворюються швидко). Люди з негативною індукцією, що повільно розвивається, але швидко згасає, дають інтровертну поведінку (умовні рефлекси у них утворюються повільніше) [5, С.156].

По мірі того як людина від пристосування до природи переходила до оволодіння нею, вона засвоювала й закони соціального розвитку, а це спону-

кало й зміну, розвиток людської психіки. Стійкість окремих емоційних проявів спричиняють їх закріплення та виникнення відносно стійких форм поведінки. – основи формування характеру. Так, наприклад, властиве дитині переживання радості закріплюється при певних умовах і перетворюється в рису характеру – в життєрадісність. Негативні емоції, такі як гнів, страх, розчарування – спотворюють здатність приймати обґрунтовані рішення і знижують схильність до творчої діяльності. І навпаки, коли суб'єкт проявляє інтерес і завзяття, – його продуктивність зростає.

Ми передбачаємо, що забезпечення позитивних емоційних станів шкали Р.Хаббарда (велика цікавість – 3,3 б., радість – 3,5 б., ентузіазм – 4.0 б.) передбачає, що у освітньому процесі буде широко впроваджуватись індивідуально-особистісний підхід і кожен зможе займатись тим, що йому до душі. Тобто, лише тоді, коли індивід буде свідомо обирати ту, діяльність, яка йому цікава, емоційні процеси будуть стимулювати її продуктивність.

6.0 балів по шкалі забезпечує людині естетика, вона є стимулом для позитивних емоцій, формування позитивного образу світу особистості. Велику роль у пробудженні естетичної чутливості, розвитку кращих людських почуттів та емоцій відіграє краса та мистецтво. Варто насамперед звернутися до сприйняття музики: тут багаті можливості для впливу на фізіологічні процеси. Музика дозволяє пережити таке потрясіння почуттів, яке рідко досягається у повсякденному житті. У різних видах мистецтв використовують різні коди, або, як нині прийнято висловлюватися, різні знакові системи: слухові образи (музика), зорові (живопис), словесні (література). «Будівельним матеріалом» літератури, що теж беззаперечно є засобом естетичного розвитку, є словесні образи, і порядок слів при цьому має вирішальне значення. Зрозуміти твір – значить насамперед відчутти його, емоційно пережити його, що створює той емоційний тон, який активізує всі фізіологічні та психічні процеси та забезпечує позитивний емоційний стан людини. Ще більше цьому сприяють активні дії та ігри, адже саме активна діяльність людини є передумовою її розвитку. Життя – це рух, і якщо цей рух ще й вмотивований, твор-

чий, тобто обраний за власними уподобаннями, то звичайно і процес, і результат буде особистісно значимим і емоційно привабливим. Тобто обираючи активну життєву позицію, творчість як спосіб життя, ми обираємо позитивний образ світу, шлях до щасливого життя.

Саме тому позитивний образ світу та позитивне світосприймання, що є визначальним у стратегії щасливої життєтворчості може бути сформований за умови вибору тих видів діяльності, тих сфер буття, які забезпечують найвищі емоційні тони та стани (зокрема, естетична, ігрова та творча діяльність).

ЛІТЕРАТУРА

1. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2005. – 256 с.
2. Розвиток художнього сприймання у дошкільному віці / І. М. Біла // Практична психологія і соціальна робота. – 2014. – № 1. – С.4-8.
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства /Е. П.Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.: ил.
4. Додонов Б. И. В мире эмоций. – М.: Политиздат, 1987. – 140 с.
5. Лук А. Эмоции и личность. – М.: Знание, 1982. – 176 с.
6. Роберт Сапольски Нейрохімія задоволення. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=0FY9EAAAQBAJ&pg=PT516&lpg=PT516&dq=Дослід+Вольфрама+Шульца&source=bl&ots=mLLEuQ0Xk&sig=ACfU3U2JEwRSu0uqi2rxISAPOZZCaIEMcg&hl=uk&sa=X&ved=2ahUKewiKvPfS-O33AhVnw4sKHSTIDnMQ6AF6BAguEAM#v=onepage&q=Дослід%20Вольфрама%20Шульца&f=false>
7. L. Ron Hubbard. Science of Survival: Prediction of Human Behavior. – Copenhagen, Denmark: New Era Publications International ApS, 1951, 2007. – 713 с.

Бойко Н.С.,

аспірант лабораторії психології творчості,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

СТВОРЕННЯ УМОВ ДЛЯ РОЗУМІННЯ МОРАЛЬНОГО ОРІЄНТИРУ НАРОДНОЇ КАЗКИ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У народних казках закладено моральні орієнтири, які виробив народ упродовж століть задля виховання молоді у своєму ціннісному полі, а також для коригування взаємовідносин у суспільстві.

Кожна казка спрямована на розкриття лише одного морально-ціннісного орієнтиру. А у своїй сукупності народні казки представляють морально-ціннісний код народу.

Завдяки розвитку такого направлення практичної психології як казкотерапія, отримуються знання, напрацьовується досвід щодо ціннісного значення і можливостей, які нам дає казка у роботі з людьми.

Останніми роками до казок звертається багато вчених. Зокрема, В. Плотнікова приділяє увагу вивченню казкових образів; сутність понять «казка» і «метод казкотерапії» визначає О. В. Рідкоус; застосування казок у роботі практичних психологів висвітлюють О. А. Куліш, О. Василевська, Л. І. Магдисюк, Р. П. Федоренко, М. І. Замелюк, Л. Дворніченко, І. В. Данилюк, С. В. Зольникова, Р. А. Мороз.

В роботах практичних психологів означено лікувальні можливості казки: корекція страхів (О. Баль), тривожності (Г. М. Мікляєва), вад мовленнєвого розвитку (Е. К. Куцин), порушення інтелектуального розвитку (І. Ю. Мойсеєнкова.), терапія (І. В. Гармаш, Н. Г. Клименко, Ю. Д. Бойчук, О. Лозова). Розвивальний вплив казки відзначають Т. Борисова, Т. І. Пагута. Вплив казок на соціалізацію людини вивчають О. П. Гомонай, О. М. Литвишко. Використання казок для виховання дітей досліджують Л. В. Калуська, А. В. Карнаухова, А. В. Кишинська, А. Макущенко, М. Машовець, В. С. Пеняк, К. Седих, С. І. Поворознюк, В. Л. Солодухов, І. Темнікова, Н. І. Черепаня, Н. А. Харченко, Г. С. Никифоренко. Лікувальні можливості казки для дітей з особливими освітніми потребами розкривають психологи: О. В. Андріянова, Н. М. Проценко, Г. О. Руда, Г. Ройко).

Як бачимо, казка допомагає педагогам, психологам, соціологам для розвитку, виховання і лікування людей.

Для дошкільного віку характерним є бурний розвиток як моральної сфери, так і інтелектуальної. Залучення казок до цього процесу сприяє виховним і розвивальним цілям. Педагогам і психологам важливо розуміти з яким каз-

ковим матеріалом вони мають йти до дітей, з якими цілями та як подавати казку дітям дошкільного віку, щоб забезпечити найбільшу ефективність її дії.

Наш досвід розповідання народних казок дітям дошкільного віку дозволив виробити певні умови, які сприяють кращому розумінню саме ціннісної складової кожної казки.

Розповідь однієї казки нами здійснюється декілька разів. Це відбувається один раз на тиждень впродовж місяця. Перша зустріч із казкою відтворюється нами лише у словесній формі для того, щоб у дітей виникли власні образи за казкою. Друга зустріч із казкою проводиться нами під час розповіді і малювання основних її сюжетних елементів. У такий спосіб діти вже вдруге зустрічаються із казкою, коли вона перед ними постає у візуалізованому вигляді. Втретє, розповідь казки ми подаємо через гру ляльок. На цьому етапі казка відтворюється перед дітьми діями ляльок. Останній тиждень місяця ми залишаємо вільним, щоб дати дітям час для засвоєння морального орієнтиру казки.

Зазначимо, що моральний сенс казки дітьми добре усвідомлюється без зайвих розтлумачень. Наведемо приклад з нашої практики. У різновіковій групі дитячого садочку ми подавали народну казку «Дві білочки» вперше (коли дітьми ця казка сприймалася лише на слух). Народна казка розповідає про двох білочок. Одна з них роботяща, а друга лінива. За сюжетом казки настає холодна зима. Лінива білочка прийшла до роботящої в скрутну свою годину, роботяща білочка обігріла і нагодувала ліниву сусідку. В кінці казки лінива білочка питає: «Чому ти мені допомогла?». Ми зробили паузу... діти дуже уважно слухали казку, раптом дівчинка (якій ще не виповнилося три роки) відповіла замість роботящої білочки: «Бо ти вже зрозуміла, як зле буває від лінощів»... Ця відповідь переконує, що діти добре розуміють зміст казкових історій.

Дітям притаманне наслідування поведінки. Нами часто спостерігається такий факт. Коли ми подаємо казку через гру ляльок, навіть діти, які не зовсім розуміють мову, починають повторювати дії героїв казки. Спочатку во-

ни беруть ляльки і грають побачене у виставі, а потім користуються казковим орієнтиром у своїй поведінці у різноманітних життєвих ситуаціях.

Отже, подача казки у різних її формах - слуховій, візуальній, дієвій – сприяє кращому засвоєнню саме морального орієнтиру, якого вчить казка.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моляко В. О. Психологічні проблеми конструювання образу світу (загальні положення робочої концепції) //Актуальні проблеми психології, Т. 12. Психологія творчості. Вип. 24. 2018. С. 5-18.
2. Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності : монографія / В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. – К. : Педагогічна думка, 2015. – 145 с.
3. Психологія: підручник для педагогічних ВУЗів. За ред. чл.-кор. АПН РРФСР, проф. Костюка Г.С. – К., 1961. - 584 с.
4. Ціннісні орієнтації дитини у дорослому світі : навч.- метод. посібник / Т. О. Піроженко, Л.І. Соловйова та ін. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2016. – 248 с.

Болотнікова І.В.,

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

СКЛАДОВІ ТА ЧИННИКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У психологічній науці існує велика кількість досліджень, присвячених проблемі ефективності професійної діяльності та задоволенню фахівців результатами власної роботи. Більшість з них поєднує точку зору про те, що значущим чинником ефективності професійної діяльності є внутрішня мотивація. Визначено основні її складові:

- Якомога повне зосередження на виконанні завдання мислення, уваги та відчуттів.
- Високий рівень розумового та фізичного включення у виконання певної діяльності.

- Відсутність побоювання зробити в процесі роботи помилку та потерпіти невдачу.
- Чітке усвідомлення мети діяльності, а також розуміння плану та послідовності виконання професійних дій.
- Повна концентрація на процесі виконання роботи, під час якого усвідомлення свого «Я» відступає на другий план.

Коли людина повністю віддається справі та отримує задоволення від самого процесу її виконання, відчуває радість від самої робочої активності – все це складає процесуально-змістовну мотивацію професійної діяльності, яка, в свою чергу, є частиною внутрішньої мотивації. Описуючи психологічний стан фахівця у процесі внутрішньої мотивації, багато дослідників даної проблематики вживають термін «потік».

Під поняттям «потік» розуміється повне розчинення фахівця у власній справі, самовіддачу, відчуття сконцентрованості на ній всіх психічних процесів та відчування позитивних емоцій, захоплення та натхнення від власної діяльності.

Велику роль у виникненні відчуття «потіку» відіграє відповідність рівня складності певного завдання здібностям та можливостям фахівця. Якщо складність завдання значно перевищує професійні можливості виконавця, це викликає тривогу та невпевненість у собі, а якщо навпаки, рівень складності завдання значно нижчий, ніж можливості фахівця, він може відчувати нудьгу та втратити зацікавленість у роботі. Оптимальним для виникнення відчуття «потіку» є варіант, коли складність завдання незначною мірою перевищує можливості та попередній досвід фахівця.

Переживання «потіку» виникає не лише під час виконання професійної діяльності, воно може з'являтися також у повсякденному житті (приготування їжі, прибирання квартири, ігрова діяльність, мрії, фантазії, тощо).

Внутрішня мотивація професійної діяльності характеризується двома важливими показниками: самоствердженням та усвідомленням власних можливостей.

Рівень внутрішньої мотивації прямо корелює з рівнем виявлення цих двох показників. Якщо професійна діяльність базується лише на використанні власних можливостей без потреби у зовнішньому спонуканні або підтримці, можна говорити, що ця діяльність внутрішньо мотивована. У випадку, коли виконання роботи викликано не за власним бажанням, можливостями та самоусвідомленням, а зовнішніми обставинами (покарання або винагорода), тоді професійна діяльність стає зовнішньо мотивованою.

На рівень відчуття власних можливостей та самоствердження дуже негативно впливають зовнішній тиск, очікування винагороди або побоювання можливого покарання. Ці зовнішні фактори руйнують ініціативу та інтерес до виконання професійної діяльності. Рівень задоволення від власної діяльності та рівень внутрішньої мотивації значною мірою залежать від того, чи відчуває фахівець себе господарем ситуації. Якщо такого відчуття немає, людина відчуває знецінення власної особистості та результатів власної діяльності, яка є зовнішньо мотивованою.

Намагання не попадати під зовнішній вплив, відчуття себе джерелом власних дій заради перетворення оточуючого світу на краще, прагнення бути керівником власної діяльності – вагомі складові внутрішньо мотивованої професійної діяльності.

Професійна діяльність вважається внутрішньо мотивованою, коли фахівець вважає себе суб'єктом діяльності, який нею керує, контролює її результати і від якого багато що залежить. Зовнішньо мотивованою є професійна діяльність, коли вона сприймається фахівцем як обумовлена зовнішніми умовами та зовнішнім контролем. При такому виді мотивації у фахівця не залишається ніякого сенсу виконувати свою роботу, якщо зовнішні спонукаючі до роботи умови зникають або послаблюються.

Однією з важливих складових процесуально-змістовної (внутрішньої) мотивації, а також важливим чинником ефективності професійної діяльності є усвідомлення фахівцем власної професійної компетентності.

Висока оцінка власних професійних знань, навичок, здібностей та відсутність сумнівів у можливості впоратися з завданнями, що ставить перед фахівцем специфіка його професійної діяльності – всіх цих складових професійної компетентності – є важливим фактором високої внутрішньої мотивації.

Часто робота одного фахівця є частиною групової роботи у професійному колективі. Отже, великого значення для ефективності роботи всієї групи набуває упевненість всієї групи у власних можливостях ефективно виконати певну роботу та досягти поставлених цілей. Чим вище рівень упевненості членів робочої групи у власній ефективності, тим вищим є рівень ефективності їхньої діяльності.

Упевненість фахівця у власній професійній компетентності допомагає йому ефективніше долати труднощі, що виникають під час виконання професійних завдань. І навпаки, відсутність впевненості у власних можливостях, навіть за умов наявності здібностей та професійних знань, є фактором зниження ефективності професійної діяльності.

В багатьох випадках позитивне ставлення до власної діяльності більшою мірою зумовлено високою самооцінкою власної компетентності, ніж рівнем розвитку здібностей, хоча вони мають значний вплив на професійну компетентність. Однак, особистість з середніми професійними здібностями може іноді відчувати себе більш впевненою у власних можливостях, ніж інша людина, яка має високий рівень професійних здібностей. Отже, значущим чинником внутрішньої мотивації та ефективності професійної діяльності є саме суб'єктивна висока самооцінка власної професійної компетентності та впевненість в ефективності власної роботи.

Перевірено, що більше зусиль для досягнення професійної мети докладають саме ті фахівці, в яких виявляється високий рівень усвідомлення власної професійної компетентності. На впевненість у власній професійній компетенції значною мірою впливає ефективність результатів професійної діяльності: високий рівень ефективності роботи підвищує впевненість фахівця у власних професійних можливостях.

Основними чинниками, що відіграють значну роль у розвитку впевненості фахівця у власних можливостях, є:

- позитивний результат роботи над попередніми професійними завданнями;
- дослідження професійних надбань інших членів колективу;
- наявність зворотного зв'язку щодо власних професійних досягнень.

Позитивний результат роботи над попередніми професійними завданнями, тобто успішний минулий досвід є підґрунтям формування та розвитку впевненості фахівця у власній компетентності. Значна кількість успішного виконання професійних завдань підвищує її, відповідно негативний досвід, (особливо на початку професійної діяльності) її знижує.

Проте, якщо фахівець пояснює для себе невдалий результат власної діяльності тим, що просто не доклав до її виконання достатньої кількості зусиль, тобто недостатньо старанно і наполегливо працював, - така причина негативного досвіду не впливає на рівень самооцінки фахівцем власних можливостей та професійної компетентності.

Дослідження професійних надбань інших членів колективу – також є значним чинником, що впливає на розвиток впевненості фахівця у власних можливостях. Позитивний досвід роботи колег надихає фахівця на успішне виконання цієї роботи. При цьому великого значення набуває не лише позитивний результат роботи інших членів колективу, а й їхня стратегія виконання завдань, наполегливість та шляхи додання виникаючих у ході роботи труднощів. Також від більш досвідчених та успішних колег можна перейняти їхні професійні знання, уміння та навички.

Велику роль у розвитку впевненості у власних можливостях відіграє наявність зворотного зв'язку щодо власних професійних досягнень. Якщо фахівець має позитивний відгук про результат власної роботи від керівника або колеги, це стає стимулом для подальшої його зацікавленості як в успішному досягненні поставлених цілей, так і у самому процесі роботи. Таким чином, позитивний зворотній зв'язок підвищує впевненість у власних можливостях,

що сприяє ефективності професійної діяльності. При цьому бажано, щоб фахівець отримував відгук не лише про позитивний результат роботи, а й про конкретні позитивні надбання (уміння, навички), які в подальшому принесуть користь його роботі. Важливим фактором розвитку ефективності професійної діяльності фахівця у зворотному зв'язку з керівником та колегами є установка на подолання труднощів та вироблення кількох варіантів та стратегій діяльності, з яких у процесі набуття професійного досвіду можна буде вибрати самий оптимальний з метою підвищення ефективності професійної діяльності.

Ваганова Н. А.,

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ЗА СИСТЕМОЮ КАРУС

Як відомо, система КАРУС орієнтована на навчання творчості, творчим вмінням, знаходженню творчих рішень при розв'язанні нових задач у різноманітних сферах діяльності, науки, техніки, побуду, наприклад, перелік подібних систем є у працях Г.Я. Буша та ін. Усі подібні системи налаштовані на загальну та спеціальну підготовку суб'єкта до різних видів діяльності в сучасних умовах інформаційного навантаження, стресових ситуацій, використання комп'ютерної техніки тощо. До останнього часу переважаюча частина досліджень присвячена школярам, студентам, професійним працівникам і в незначній мірі дітям дошкільного віку, що суперечить давно висвітленим питанням інтелектуальної, розумової, емоційної підготовки дошкільників до шкільного навчання з орієнтацією їх на успішну учбову діяльність (Г. С. Костюк, В. С. Мухіна, Й. Ібука, К. Чуковський та багато інших).

Орієнтуючись на широкий спектр спеціальних досліджень та їх практичного впровадження, пов'язаних з розробкою системи КАРУС (В. О. Моляко, І. М. Біла, Л. Г. Вержиківська, Ю. А. Гулько, Н. М. Латиш, В. С. Лозниця, Н. В. Медведева, Т. М. Третьак та ін.) нами пропонується один із варіантів здійснення творчого тренінгу на основі КАРУСу для старших дошкільників, основні положення якого ми пропонуємо нижче.

У продовження наших попередніх робіт, присвячених аналізу перцептивно-конструктивної діяльності старших дошкільників при розв'язанні ними нових завдань, при ознайомленні та сприйманні нової інформації, спеціально зупинимось на деяких особливостях функціонування у дітей мисленнєвих стратегій аналогізування. Як вже раніше зазначалось, стратегії аналогізування в цьому віці функціонують ще у порівняно спрощених варіантах, особливо на початкових етапах розв'язання і у дітей дошкільного віку спостерігається тенденція перетворювати будь-яку пізнавальну задачу в ігрову, керуючись мотивами практичної ігрової значущості. Успішність розв'язання дошкільниками нових завдань залежить як від рівня знань, їхнього попереднього досвіду, так і від рівня сформованості мисленнєвих стратегій, у старших дошкільників ще тільки перцептивно-мисленнєвих предстратегій. Для зручності ми будемо використовувати термін «стратегія», маючи на увазі, що у дітей цього віку мова йде про стратегічні тенденції, оскільки у більш чіткому вигляді вони у дошкільників ще майже не сформовані.

За визначенням автора системи КАРУС В. О. Моляко, стратегіями є «психологічні програми діяльності, що включають і логічні складові, й інтуїтивні компоненти, які полягають у готовності суб'єкта до творчої діяльності, в наявності у нього комплексу умінь і здібностей до здійснення творчої діяльності взагалі або ж визначених її видів...» [4, с. 10-11]. На думку вченого, стратегія виступає як основа стратегіальної організації процесу творчої діяльності, як системоутворюючий фактор та регулятор і організатор дій суб'єкта при розв'язанні нових задач.

Виходячи з розробок лабораторії психології творчості [5, 7], пов'язаних з вивченням особливостей творчого сприймання нової інформації та творчої діяльності в умовах її новизни, дефіциту, або навпаки, надлишку, що в будь-якому випадку створює ускладнену ситуацію, яка потребує проявів творчих умінь, навичок подолання не тільки суто суб'єктивних перешкод, але і самого суб'єктивного реагування на труднощі, ми орієнтуємо нашу програму на формування у старших дошкільників як загальної психологічної готовності до подолання подібних перешкод, так і з можливостями формування у них перцептивних умінь, які органічно вплітаються в загальну структуру особистісного інтелекту, теоретичного і практичного мислення, що в кінцевому результаті буде визначати вже конкретні можливості суб'єкта у подоланні стресогенних ситуацій, здійсненні діяльності та досягнення кінцевого успіху, чим можна охарактеризувати практично будь-яку діяльність дітей, починаючи з ігрової та навчальної.

Пропонована нами програма включає дві основні частини: теоретичну й методичну. У теоретичній частині подаються загальні відомості з проблем творчості, психології творчості, короткі характеристики найбільш відомих підходів до проблеми творчої діяльності. Тут ми у скороченому вигляді розглянемо деякі основні положення системи КАРУС, які мають безпосереднє відношення до реалізації нашої програми.

Розглянемо спочатку методичні прийоми, які моделюють різноманітні ускладнення, перешкоди в реальних процесах діяльності дітей. Найбільш поширеними із них можна вважати наступні (для зручності будемо називати ці методичні прийоми методами).

Метод інформаційного дефіциту, який використовується саме на перших етапах розв'язання задачі, проблеми, коли потрібно особливу увагу звернути на прояви пошукової активності суб'єкта, спрямовані на доповнення фрагментів вихідної інформації, яких очевидно не вистачає для того, щоб можна було розпочинати пошуки розв'язання. Тут можливі різні варіанти подання умови завдання, а саме: представлення лише картинки, схеми, малюнка, без

будь-якого супроводжуючого коментаря; усне подання умови, без одночасного представлення наочності, ескізу, коли в ньому дійсно є потреба; навмишне нечітке неповне представлення частини графічної або вербальної інформації відносно умови задачі або її вимог.

Наступним методом є метод інформаційної насиченості, в свою чергу пов'язаний з поданням в умову задачі дублюючих непотрібних даних – у вигляді візуальних зображень, або ж так само, як у попередньому випадку, в усній формі, промовлянням. Скажімо, нами передбачається подання у завданні зображення кола з подальшою інструкцією розмноження кіл, зменшення або збільшення їх діаметрів, а на зображенні можуть бути подані поряд з колом «зайві» трикутник, квадрат, прямокутник та ін.

Метод інформаційної насиченості може бути більш ускладненим, якщо ми на додачу до нього використаємо інші методичні ускладнюючі прийоми. Так, одним з таких прийомів, який може до того ж бути автономним і не пов'язаним з іншими, є методичний прийом часових обмежень у процесах розв'язання дітьми нових завдань будь-якого характеру, як у ігрових ситуаціях, так й виконання якоїсь творчої діяльності (наприклад, складання об'єктів у широко відомих конструкторах Лего та ін.).

Цей список варіантів можна було б продовжити в залежності від змісту задачі, її складності, відомих заздалегідь особливостей дитини: можна пропонувати якусь задачу за абсолютно неможливий час або ж виділити для розв'язання, наприклад, чверть години, коли цю задачу даже не підготовлений дошкільник може розв'язати значно швидше (тут враховується сам вплив фактору обмеження часу, оскільки встановлено, що певний в даному випадку віковий контингент саме включення в інструкцію часового обмеження буде сприймати як суттєво блокуючу дію).

У деяких дослідженнях виявлено кілька типів реагування на обмеження часу, до речі, так само як при використанні інших методичних прийомів: підвищення активності у діяльності з досягненням порівняно кращих результатів, ніж можна було очікувати; зниження активності у різній мірі, погіршення

результатів, зокрема й невиконання завдання; деформація процесу розв'язання завдання, збільшення помилок, хаотичні пошуки, повне відмовлення від пошуків розв'язання.

Сюди також можна додати метод раптових заборон, який може здійснюватись на будь-якому етапі розв'язання. Наприклад, можна навести такі варіанти як: часткова або повна зміна умов задачі, вимога не використовувати певний підхід або певний інструментарій, заборона на конкретний варіант остаточного розв'язання. Таким чином цей метод буде спрямований на більш творчий підхід до розв'язання, оскільки блокує використання суб'єктом відомого для нього прийому, стереотипного виконання тощо. У цьому відношенні з цим методом тісно пов'язаний інший метод, метод пошуку нових варіантів, коли після досягнення одного з рішень пропонується відшукати інші варіанти, якомога більшу їх кількість. У системі КАРУС використовуються такі прийоми як прийом абсурду, прийом ситуативної драматизації. Перший з них пов'язаний з пропозицією виконати заздалегідь нереальне завдання, другий – з внесенням в контекст будь-яких некомфортних для дошкільника умов (різні види відволікання, шум та ін.). Як вказує автор системи КАРУС, виділені методи можуть бути доповнені іншими різними прийомами в залежності від задуму тренера, від перебігу процесу тренінгу конкретної творчої діяльності дитини (функціонування її уваги, пам'яті, уяви, не кажучи вже про особливості перцептивної й розумової діяльності дитини). До того неабияке значення має також, чи тренінг здійснюється індивідуально, окремо з кожною дитиною, чи з групою в кількості двох-трьох чи більше осіб.

Розглянемо один з найбільш адекватних для даного віку дітей варіант творчого перцептивно-розумового тренінгу, орієнтуючись на найбільш поширену стратегію пошуку аналогів, стратегію аналогізування, тобто порівняння певних об'єктів і знаходження в них чогось спільного, однакового або лише часткового схожого. Загальний сценарій тренінгу при цьому може бути складений наступним чином.

Спочатку дітям слід запропонувати для розв'язання різноманітні задачі (наприклад, розказати, що дитина бачить на картині; або скласти з запропонованих іншу фігуру; віднайти у складному малюнку, на зразок малюнків-плутанин, окремі предмети, наприклад, де у гілках дерев, приховані окремі тварини, люди, предмети та ін.). При цьому слід фіксувати особливості перцептивної і загально-творчої поведінки, діяльності дітей, як вони висловлюють свої фіксації, враження, якими прийомами користуються, які труднощі у них виникають, які запитання вони задають та ін.

На наступному етапі дітям пропонується нова невелика серія задач, які будуть схожими на попередні, але вже дещо складнішими (наприклад, за рахунок додання кількості окремих деталей, представлення складнішої картини). Тут ми вже спеціально фіксуємо чи вдаються діти до використання аналогій, як вони комбінують деталями, частинами об'єктів, предметів та ін.

Наступним буде спеціальний етап ознайомлення дітей з основами творчої діяльності, надаючи їм відомості з психологічної «абетки» творчості. Тут можна запропонувати таку схему: а) поняття про творчість, її особливості, відмінність від нетворчої діяльності; б) які продукти творчості ми бачимо навколо себе; в) хто такі творчі люди (на прикладі поетів, винахідників, вчених та ін.); г) до яких видів творчості діти можуть вдаватись (до конструювання, складання віршів, оповідань, казок, придумування подорожей, сюжетно-рольових ігор та ін.); д) як психологія, наука про поведінку людини, досліджує творчість, а саме, творчу особистість, творчий процес, продукти творчості, колективна творчість тощо. Зрозуміло, що усі ці відомості подаються у адаптованому для цього віку дітей вигляді, без використання складних термінів, висловів, а краще з звертанням до казок, байок, оповідань, оточуючої техніки та ін.

Дітям у будь-яких модифікаціях подається інструкція – настанова: розв'язуючи завдання, які ми вам пропонуємо намагайтесь використати ті задані відомості, які ми оголошували, шукайте різноманітні шляхи розв'язання, не бійтесь фантастичних варіантів, не бійтесь зробити помилку. Виконуйте якщо вам потрібно, малюнки задавайте запитання, коли відчуває-

те якійсь труднощі чи коли вам просто щось незрозуміло. Розв'язуючи задачу, шукайте схоже, аналогічне, й несхоже, комбінуйте елементами, підставляйте на те, що подано, щось інше, раніше відоме вам. Висловлюйте усе, що вам «приходить в голову», фантазуйте, шукайте нові варіанти розв'язання, нові пояснення. Обов'язково треба мати на увазі використання підказок в кожному конкретному процесі розв'язання. Як це добре відомо, підказки мають суттєве, іноді вирішальне значення в досягненні позитивного результату.

Подальше продовження творчого тренінгу може здійснюватись шляхом ускладнення задач, орієнтуванням на пошуки максимальної кількості розв'язань, їх варіантів. При цьому слід переходити від одного типу задач до іншого, змінюючи сфери, в яких заявлені ці задачі.

Як показують дослідження, на даному віковому рівні (старші дошкільники 5-6 років) не тільки завчасно, а й цілком доречно залучати для розумового розвитку дітей певним чином організовані наукові знання у досить широкому діапазоні, мимохідь або ж цілеспрямовано залучаються в потоки інформації з екранів телевізорів, чи з комп'ютерів та планшетів. Ми вважаємо, що тренінги, подібні до описаного, можуть бути корисними в цьому відношенні, оскільки сприятимуть виробленню формуванню у дітей стратегій та тактик свідомої переробки різноманітної, часом зайвої, небажаної інформації, фільтрувати й розподіляти її для використання у майбутньому і водночас позбавлятися від тих їх надлишків, які можуть бути навіть шкідливими у процесах навчання та у повсякденному житті дітей.

З усього вищесказаного можна зробити такі **висновки**.

В епоху хронічних інформаційних перевантажень, у тому числі на рівні дитячого віку, зокрема це особливо стосується старших дошкільників, потрібно віднаходити нові ефективні психолого-педагогічні заходи, які б максимально сприяли формуванню у дітей психологічної готовності до навчальної та трудової діяльності, з врахуванням тенденцій до ускладнення повсякденного життя, зростання стресових навантажень, у тому числі й інтелектуаль-

них. З цією метою нами було обрано для реалізації вже апробована система творчого тренінгу КАРУС.

Система КАРУС включає характеристики найбільш вживаних розумових стратегій (комбінування, аналогізування, реконструювання, універсальну, спонтанних дій), тактик, цілої низки спеціальних методичних прийомів ускладнення процесів розв'язання, наближаючи їх тим само до реальних процесів в умовах надміру або дефіциту інформації, часових обмежень та ін.

Як це засвідчують численні дослідження, творча система КАРУС суттєво сприяє надбанню дітьми не лише знань, умінь та навичок, але й у значній мірі формуванню у них своєрідного імунітету до впливу різноманітних перешкод, ускладнень, які супроводжують будь-яку діяльність у сучасних умовах.

Виноградова В. Є.,

доктор психологічних наук, доцент,

завідувач кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки,

Навчально-науковий гуманітарний інститут

Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського

ВПЛИВ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО СЕРЕДОВИЩА НА РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В.І. ВЕРНАДСЬКОГО

Сьогодні доволі актуальною є підготовка конкурентоспроможного фахівця. Однак, в умовах війни створення творчого середовища у вищій освіті стає доволі складним. Враховуючи стрес-фактори та дистанційне навчання постає необхідність у побудові оптимального освітнього середовища, в якому створюються умови для розвитку творчого мислення особистості.

Необхідно відзначити, що для розвитку творчого мислення мають значення розвинені soft skills, так звані м'які навички. Тобто, важливим фактором розвитку творчого мислення є гнучкість до нових ідей, здатність бачити проблему, знаходити та вирішувати нові задачі, незалежність суджень, кри-

тичність мислення, сміливість та вміння ризикувати. Це створює можливості для розвитку творчого мислення особистості.

Творче мислення – це мислення, результатом якого є відкриття принципово нового або вдосконаленого рішення певної задачі. Творче мислення спрямоване на створення нових ідей [7]. Отже, створення умов для розвитку творчого мислення є однією з важливих задач оновлення змісту освітніх компонентів. Слід звернути увагу на вплив методів викладання, які застосовуються задля створення творчої атмосфери в освітньому процесі. Мотивування розвитку творчих здібностей сприяє стимулюванню студентів до творчої наукової діяльності студентів.

На нашу думку, необхідно звернутись до біографії В.І. Вернадського. Це дозволить з'ясувати особливості формування творчого мислення науковця в університетському середовищі. Зважаючи на те, що в ХІХ столітті акцент був спрямований на самостійну роботу студентів, на самоосвіту, ймовірно ефективно дослідити основні чинники, які впливали на формування творчого мислення у майбутнього науковця.

Володимир Іванович Вернадський – перший президент Української академії наук, талановитий учений, автор учення про біосферу та ноосферу, самобутній філософ та мислитель. В. Вернадський розвивав такі науки, як кристалографія, мінералогія, геохімія, біогеохімія, радіологія та інші наукові напрямки. Він мав широкий погляд на явища, здатність створювати, передбачати появу нових наукових тенденцій пов'язаних зі становленням феноменів глобальності та космізму.

В. Вернадський у 1881 році вступив до Санкт-Петербурзького університету на природниче відділення фізико-математичного факультету. Він одночасно навчався на двох відділеннях – природничому та математичному.

В. Вернадський писав, що «Петербурзький університет того часу на фізико-математичному факультеті, на природничому відділенні був блискучим» [1, с. 30]. Він учився у таких видатних науковців, як Д. Менделєєв, М. Бекетов, О. Бутлеров, В. Докучаєв, І. Сеченов та ін. В. Вернадський зазна-

чав: «На першому курсі на лекціях Д. Менделєєва, М. Бекетова, В. Докучаєва відкрився перед нами новий світ, і ми всі кинулися пристрасно й енергійно у наукову роботу, до якої ми були так несистематично і неповно підготовлені попереднім життям» [2, 104]. Володимир Іванович пригадував, що коли з неорганічної хімії читав лекції Д. Менделєєв, аудиторія завжди була переповнена. Потрібно відзначити, що його вплив позначився на професійному становленні В. Вернадського. Він почав спеціалізуватися з кристалографії і мінералогії [5, с. 29]. Володимир Іванович вважав, що Д. Менделєєв мотивував студентів до здобуття знань та практичного їх застосування. Він надихав їх до роздумів, логічних висновків, стимулював розвиток творчого мислення [9, с. 25].

Однак, науковим керівником В. Вернадського був Василь Васильович Докучаєв [5, с. 30]. Він вважається засновником ґрунтознавства. Володимир Іванович вважав його самородком, найбільше цінував його оригінальність наукових поглядів та пластичність уяви [9, с. 26].

На першому курсі В. Вернадський відвідував гурток студентів-ґрунтознавців, яким керував В. Докучаєв. Серед студентів були такі відомі у майбутньому вчені, як В. Агафонов, К. Глінка, А. Краснов, Ф. Левінсон-Лессінг, Н. Сибірцев та ін.

Також у студентські роки В. Вернадський активно проявив себе у суспільному житті. Він став членом студентського гуртка, який спочатку займався вивченням народної літератури, а згодом перетворився на братство. Там В. Вернадський познайомився з П. Шевирьовим, І. Лукашевичем, В. Водовозовим, О. Ульяновим. У гуртку з вивчення народної літератури у нього з'явилися справжні друзі по духу: А. Краснов, С. і Ф. Ольденбурги, Д. Шаховський, А. Корнілов, І. Гревс та ін. Там же В. Вернадський познайомився зі своєю майбутньою дружиною Н. Старицькою. Після закінчення університету разом з друзями купили маленький маєток для літнього відпочинку і продовження громадської діяльності. Який назвали «Пріютино», а члени гуртка – «приютинці».

У 1885 році В. Вернадський закінчив університет і зайняв посаду хранителя Мінералогічного кабінету Петербурзького університету.

Психобіографія студентських років В. Вернадського певним чином розкриває особливості розвитку його творчого мислення та формування наукового таланту. Проаналізувавши умови навчання, визначимо загальну характеристику чинників. Володимир Іванович не просто отримав вищу освіту у провідному університеті, а займав активну позицію в освітньому процесі, постійно взаємодівав з видатним професорським складом, завзято брав участь у дослідженнях та науковому житті університету. Також, важливою, на нашу думку, є участь у гуртках, соціально-політичному житті, що вплинуло на формування світогляду та професійного самовизначення.

Отже, можна виділити основні чинники, які впливали на формування наукової творчості майбутнього науковця: висока мотивація до навчання; всебічний розвиток особистості студента; система вищої освіти намагалася давати універсальні, «цілісні знання» знання, які формували «цілісний світ» особистості; індивідуальна траєкторія розвитку особистості студента.

Наступним чинником, якому слід приділити особливу увагу є психологічні якості студента, завдяки яким він може досягти значних результатів у науковій діяльності. До них можна віднести такі, як: активність, свобода, ініціативність, здатність удосконалювати оточуючий світ і нести за це відповідальність, продукувати нові ідеї та змінювати себе.

Вагоме значення має саме поєднання високої мотивації, активності, особистісних якостей та сприятливого наукового середовища університету. В.І.Вернадський мав можливість сформувати свободу думки, критичне, творче мислення, що й вплинуло на розвиток його таланту. Надихаючий приклад авторитетного професорського складу, їх підтримка, високий рівень освіти університетів, постійна самоосвіта студентів – надали творчому таланту майбутнього науковця професійної спрямованості. Згодом цей вплив розвинув у Володимира Івановича гнучкість, нестандартність мислення, незалежність у поглядах, критичне та творче мислення.

Отже, слід підкреслити, що на формування творчого мислення В.І. Вернадського в університеті вплинули викладачі, соціальне оточення,

самоосвіта, висока мотивація до розвитку й навчання та власні психологічні особливості.

Таким чином, на прикладі В. Вернадського можна зробити висновок про те, що для формування творчого мислення необхідні обов'язково як активна позиція студента, так і творча позиція викладача. Втім, у процесі розвитку творчої особистості значна роль також належить викладачу, який здатен направити та викликати у студента пристрасть до пошуку. Саме викладач надихає майбутніх фахівців увійти в атмосферу творчості.

Таким чином, головними пріоритетами університету мають бути демократія, гуманізм та свобода. А завдання викладача полягає у тому, щоб активно включити студента до наукового пошуку та творчої діяльності, створити умови для творчої свободи у виборі виду діяльності, джерел, втілення своїх знахідок. Потрібно відзначити, що розвиток творчого мислення потребує довготривалого впливу й повинен бути предметом уваги викладачів з перших днів навчання студентів. На наш погляд, виховання потягу до творчості потрібно приділяти увагу на всіх етапах навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вернадский, В. (1993). Жизнеописание. Избранные труды. Воспоминания современников. Суждения потомков. Г.П. Аксенов. (Ред.). Москва : Современник.
2. Вернадский, В. (1922). Очерки и речи. Петроград : Научхимтехиздат.
3. Вернадский, В.И. (1988). Письма Н.Е. Вернадской (1886-1889). Москва: Наука.
4. Виноградова В.Є. (2020). Генеза творчих здібностей видатних науковців (В.І. Вернадського, І.І. Мечникова, К.Д. Ушинського). Київ: Ліра-К.
5. Гумилевский, Л.И. (1967). Вернадский. Москва: «Молодая гвардия».
6. Мочалов, И.И. (1982). Владимир Иванович Вернадский. Москва: Наука.
7. Пономарев, Я.А. (1967). Психика и интуиция. Москва : Политиздат.
8. Ситник, К., & Бевз, Т. (2017). Володимир Вернадський: Людина. Громадянин. Учений. Київ: Наукова думка.
9. Ситник, К.М., & Шмиговська, В.В. (2006). Володимир Вернадський і Академія. Київ: Наукова думка.

Гнатюк О.В.,

кандидат психологічних наук,

провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики

та науково-психологічної інформації,

Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

В умовах інформаційного суспільства відбуваються значні зміни в різних сферах життєдіяльності людини, зокрема в освіті, тому суспільство пред'являє нові вимоги до розвитку та становлення особистості. Розвиток здібних і талановитих фахівців відповідає потребі формування творчого потенціалу будь-якого демократичного суспільства, забезпечує можливість інтенсивного прогресу, подальшого розвитку науки та культури.

Основні напрямки реформування системи освіти представлено в нормативно-правових документах: Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Національній Доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції Нової української школи (2016), «Державному стандарті початкової загальної освіти» (2018 р.), Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) та інших, які спрямовано на виховання всебічно розвиненої, активної, творчої та гармонійної особистості.

Нова українська школа (НУШ) – це ключова реформа Міністерства освіти і науки України, мета якої – створити школу, в якій буде приємно навчатися і яка даватиме учням не тільки знання, а ще й уміння застосовувати їх на практиці протягом життя. НУШ – це сучасна школа, до якої приємно ходити учням, школа, в якій прислухаються до думки кожного, вчать критично мислити, не боятись висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами своєї країни [3]. «Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відпові-

дно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості», – зазначено у Державному стандарті початкової освіти [1, с.1].

Реформування змісту початкової освіти передбачає не лише оволодіння учнями відповідною сумою предметних знань та спеціальних умінь і навичок, а й формування в них бажання та вміння вчитися, сприяє набуттю життєво важливих компетентностей, зокрема таких:

- вільне володіння державною мовою;
- здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;
- математична компетентність;
- компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій;
- інноваційність;
- екологічна компетентність;
- інформаційно-комунікаційна компетентність;
- навчання впродовж життя;
- громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей;
- культурна компетентність;
- підприємливість та фінансова грамотність тощо [1].

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

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

В «Концепції Нової української школи» [3] зазначено, що майбутнє держави пов'язано з молодими людьми, які конкурентоспроможні в будь-якій галузі знань, здатні адекватно сприймати інноваційні процеси, генерувати власні ідеї, активно й незалежно мислити, творчо вирішувати різні життєві ситуації. Сучасні зміни, що відбуваються в Україні вимагають підготовки конкурентоспроможного молодого фахівця, здатного до навчання впродовж життя, до самовдосконалення, саморозвитку, сучасного спеціаліста, який володіє критичним, самостійним та творчим мисленням, вміє ставити цілі та досягати їх. Завдяки сформованому творчому мисленню здобувачі освіти, маючи ґрунтовні знання, зможуть застосовувати їх у повсякденному житті, знаходити шляхи розв'язання нестандартних ситуацій, вправлятися у творенні нового.

Проблема розвитку творчого мислення молодших школярів є актуальною на сучасному етапі реформування вітчизняної освіти, а тому була і нині залишається предметом досліджень багатьох українських та зарубіжних учених. Наприклад, психологічні аспекти формування творчого мислення представлені у працях таких науковців: Л. Виготського, В. Крутецького, О. Леонтєва, В. Моляко, Я. Пономарьова, В. Рибалки, С. Рубінштейна та багатьох інших. Багато для розвитку вчення про творчу

природу мислення зробив видатний український учений Г.С. Костюк. Він підкреслював, що мислення породжується потребою зрозуміти якусь нову для людини ситуацію, новий для неї об'єкт. Мислення дозволяє людині прийти до розуміння. Розуміння завжди являє собою процес пізнання нового, невідомого за допомогою вже відомого. Спираючись на те, що вже пізнано, людина вирішує нові пізнавальні завдання. На його думку, мислення виникає в проблемній ситуації. Остання характеризується не лише незнанням, а усвідомленням людиною того, що у відомому є щось невідоме, суттєво важливе для нього й одночасно таке, що не можна з'ясувати одразу. Учений вказує, що рішення задачі іноді виникає випадково після попередніх напружених, але безрезультатних зусиль її рішення. Це те що називається «осаянням», але в реальності є завершенням аналітико-синтетичної роботи над певним завданням, з думкою про яке людина лягає та встає [2].

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

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

Значні можливості для розвитку творчого мислення молодшого школяра мають навчальні дисципліни у школі, зокрема математика, логіка, література тощо, у процесі вивчення яких школяр долучається до процесу рефлексії, пошуку, відкриття, чому сприяють нестандартні та інтегровані уроки.

Варто також зазначити, що для того, щоб засвоєні знання на уроках ставали гнучкими вміннями учнів, педагогу слід знаходити раціональні способи,

щоб результат уроку поєднувався з розвитком пізнавальних здібностей дітей, їх умінням вчитися.

Результати досліджень довели, що відсутність системи роботи з формування творчого мислення веде до того, що у процесі навчання діти, маючи ґрунтовні знання з основ наук, не завжди можуть застосувати їх на практиці, чітко, послідовно та аргументовано доводити власну думку.

Узагальнення наукових праць надало змогу уточнити сутність творчого мислення школяра як активну цілеспрямовану діяльність, у процесі якої відбувається переробка наявної й нової інформації, відкидання зовнішніх, випадкових або ж несуттєвих елементів від основних, внутрішніх.

Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного психічного та особистісного розвитку: формування мотивів учіння, розвитку стійких пізнавальних потреб; розвитку продуктивних прийомів і навичок навчальної діяльності; розкриття індивідуальних особливостей і здібностей; розвитку навичок самоконтролю, самоорганізації та саморегуляції; становлення адекватної самооцінки; розвитку критичності в ставленні до себе та оточуючих; засвоєння соціальних норм, розвитку навичок спілкування з однолітками, встановлення тісних дружніх контактів. Новоутворення, які виникають у цей період, навчальна діяльність, сприятливе освітнє середовище створюють передумови для формування творчого мислення здобувачів початкової освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа. 1989. 608 с.
3. Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/>

*Горенко М. В.,
аспірант кафедри психології
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини*

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ЗНАЧУЩА ХАРАКТЕРИСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

Динаміка зміни вимог системи вищої освіти до фахівця вимагає цілеспрямованого формування в нього творчого підходу у ході використання професійних норм, цінностей, умінь та навичок. Сучасні тенденції в системі освіти (підвищення інформатизації, ролі самостійної проєктної роботи, участь у групових дослідженнях і розробках, тощо) актуалізують настановлення на розвиток творчого потенціалу як у здобувачів вищої освіти, так і викладачів. Вирішення цієї проблеми вимагає зміщувати акцент у навчанні із засвоєння готових знань на розвиток нестандартного мислення, творчих здібностей та індивідуально-психологічних якостей особистості, її професійної компетентності і креативності. Особливо це стосується професійних творчих здібностей психолога-професіонала, оскільки у практичній діяльності він вирішує надскладні як особистісно-психологічні, так і суспільно-вагомні питання.

Дослідження креативності майбутніх психологів в сучасній психологічній літературі є актуальним питанням. Феномен особистісної зрілості у сучасних психологічних дослідженнях вивчали І. В. Булига, Т. Н. Баланюк, О. А. Лукасевич, О. С. Штепа та ін. Проблему креативності як професійно значущої особистісної характеристики психологів досліджували О. Г. Артемчук, В.Й. Бочелюк, В.В. Зарицька, П. П. Горностай, О. В. Лобода, Н. В. Чепелева, Н. І. Пов'якель, Л. В. Скрипко та ін. Разом з тим, дослідження креативності як професійно значущої характеристики майбутніх психологів вивчена ще недостатньо.

О.В. Лобода вважає, що креативність - це особистісно значуща соціальна якість, яка допомагає здійснювати «самопобудову». За словами О. В. Лободи,

креативність не є певною характеристикою пізнавальних процесів, а являє собою одну з найглибших детермінант особистості, що характеризує можливість повноцінної самореалізації не лише в процесі професіоналізації, а й в усіх сферах життєдіяльності [4].

Л. Е. Орбан-Лембрик наголошує, що актуалізація особистості в процесі навчання покликана оптимізувати особистісно-орієнтований компонент освіти, спрямований на суб'єкта і на способи його саморозвитку [5]. У свою чергу, такий акцент в освіті має забезпечити створення адекватного для особистісного і творчого зростання людини середовища спілкування, що зумовлює розвиток майстерності. Одним з напрямів реалізації цього є акмеологічний підхід. Акмеологія досліджує закономірності й технології розвитку професіоналізму і творчості як акме-форм оптимального виконання різноманітних видів професійної діяльності. Сутністю акмеології є дослідження процесів професійного й особистісного розвитку та шляхи досягнення вершин професійної майстерності на основі реалізації творчого потенціалу особистості.

В. М. Ямницький акмеологічною складовою процесу розвитку особистості вважає життєтворчість як «процес реалізації цільових та смислових аспектів власного життя, регламентований мотивацією надлишку на підставі цілісності виявлення адаптивної, творчої та суб'єктної активності» [8, с. 252].

Акмеологічний підхід передбачає впровадження гуманістичної моделі освіти, яка покликана сприяти розвитку особистості, становленню індивідуальності людини, розкриттю її потенціалу, накопиченню й проживанню унікального досвіду, самоактуалізації та самореалізації Я-концепції, самовираженню у спілкуванні та творчості.

На думку І. В. Булиги, Н. О. Баланюк, психолого-акмеологічна система – це досягнення вершин духовності, професійного і особистісного розвитку в їхній єдності, а також шляхи професійної соціалізації на основі реалізації творчого потенціалу суб'єкта діяльності [1]. Причому час виходу на рівень акме людини як індивіда, особистості і суб'єкта творчої діяльності не збігається.

Спираючись на особистісно-діяльнісну концепцію Г. С. Костюка, гармонійний розвиток особистості й ефективність, продуктивність професійної діяльності пов'язані, насамперед, з проблемою гармонійної й творчої цілісності, суб'єктивного та об'єктивного формування образу професіонала,

Я. В. Чаплак, І. Солійчук зауважують, що в основі професійного і особистісного розвитку лежить принцип саморозвитку, який детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення і приводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації [6].

Н. В. Чепелева, Н. І. Пов'якель вважають, що самоактуалізована особистість здатна до творчого вирішення професійно-психологічних завдань різного типу складності [7, с. 36].

За словами С.А. Грищенко, особливостями професійного мислення психолога-консультанта є висока креативність як спроможність до виходу за межі стандартних моделей реагування, висока пізнавальна потреба як відкритість до прийняття нової інформації [3].

Я. В. Чаплак, І. Солійчук вважають, що професія сучасного психолога-практика належить до творчих професій тому, що досягнення майстерності залежить не тільки від успішності навчання й набуття певних знань і навичок у ВНЗ, але й від багатьох особистих якостей і спеціальних здібностей людини [6].

Креативність як здатність до конструктивного нестандартного мислення і поведінки, а також до усвідомлення та розвитку особистісного і професійного досвіду, вкрай необхідна фахівцю в галузі практичної психології як професійному спілкуванні, так і у вирішенні професійно-психологічних завдань (наприклад, у створенні психотерапевтичного контакту, формулюванні професійних запитів, постановці психологічних діагнозів, прийнятті професійних рішень, прогнозуванні ефективності психокорекційних впливів тощо).

Професійна діяльність психолога значною мірою базується на знаннях психологічної сутності процесів та явищ, широкій інтуїції, рефлексії особистісного життєвого досвіду, активному пошуку новаторських підходів й інно-

ваційни технологій, пізнавальній та особистісній ініціативі, високо розвиненому інтелекті, а також – на креативному потенціалі особистості. Концепція креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності набула популярності саме після появи і поширення праць Дж. Гілфорда, який вказав на принципову розбіжність між двома типами мисленнєвих операцій: конвергенцією та дивергенцією [2]. Необхідно відзначити, що в діяльності психолога-практика присутні обидва типи операцій, які виступають як властивості регулятивної культури та потенціалу професійного мислення. У цьому контексті креативність доцільно розглядати як один з поширених (провідних, але не всеосяжних) показників творчого мислення, один із діючих та досить зручних у тестовому вимірюванні критеріїв рівня його розвитку.

У психологічному плані можна визначити ряд основних напрямів місця та прояву креативності в професійній діяльності та в професійному мисленні психолога-практика, а саме:

- ще більш показова роль креативності при формулюванні проблеми та професійного запиту для клієнтів, при утворенні професійних цілей та їх формулюванні і прогнозуванні можливостей здійснення, тобто їх реалізації й конструктивності у вирішенні проблеми клієнта.

- креативність має прояв у продуктивності та якості вирішення професійно-психологічних проблем (наприклад, у вирішенні конфліктів). Ключове вміння психолога - саме в оригінальності мислення, нетрадиційності та інноваційності погляду фахівця, у поєднанні оригінальності, конструктивності і реальності здійснення рішення, та, нарешті, в оригінальності і неповторності «конструктивного бачення» будь-якої, іноді навіть складної й (на перший погляд) безнадійної проблеми.

- особливу значущість креативність має в інноваційному контексті розв'язування професійно-психологічних завдань, а саме: у постановці професійних діагнозів, їх інтерпретацій, здійсненні збору матеріалу для постановки діагнозу, застосуванні професійних прийомів та психотехнологій психокорекції, їх оновленні та поєднанні, у здатності психолога до пошуку нових

рішень, технологій, альтернатив, та, загалом, у наявності потреб у творчості та професійних інноваціях.

Креативність виступає одним із ключових чинників професійного розвитку мислення психолога-практика, є унікальним конституювальним утворенням на межі особистісної та інтелектуальної сфери особистості, що виступає водночас проявом і показником рівня творчого потенціалу особистості.

Отже, креативність – професійно значуща характеристика особистісної зрілості майбутнього психолога. Професійна діяльність психолога передбачає розв’язання нестандартних проблемних ситуацій, де потрібно застосовувати власні творчі здібності. Тому ці здібності мають велике значення для психолога, який працює з несподіваними, невизначеними для нього ситуаціями, для вирішення яких потрібно застосовувати творчість, винахідливість, інтуїцію. Перспективами цього дослідження є складання програми діагностики і розвитку креативності як професійно значущої характеристики майбутнього психолога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булига І. В. Психолого-акмеологічні аспекти зрілої особистості в сучасній стратегії розвитку. *Соціалізація особистості і суспільні трансформації: механізми взаємовпливу та вияви* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Чернівці, 14-15 трав. 2009 р.). Чернівці, 2009. С. 33–35
2. Вовк М.В. Переживання критичних ситуацій в юнацькому віці як форма соціалізації і ресоціалізації особистості. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України*. Київ, 2007. Т. ІХ. - Част. 1. С. 81-86.
3. Грищенко С.А. Прогнозувальний компонент професійного мислення психолога-консультанта. *Психологія: зб. наук. праць*. Київ, 1998. Вип. 3. С. 61-65
4. Лобода О. В. Креативність як системоутворюючий фактор структури особистості майбутнього практичного психолога. URL: <http://conference.mdfri.org.ua/viewtopic.php?p> (Дата звернення: 12.05.2022)
5. Орбан-Лембрик Л.Е. Основи психології управління: монографія. Івано-Франківськ : Плай, 2002. 426 с.
6. Чаплак Я. Самовизначення майбутніх практичних психологів в професійній діяльності. *Соціалізація особистості і суспільні трансформації: механізми взаємовпливу та вияви* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Чернівці, 14-15 трав. 2009 р.). Чернівці. 2009. С. 348-351.
7. Чепелева Н. В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія: збірник наукових праць*. Київ, 1998. Вип. 3. С. 35-41
8. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент: монографія . Одеса : ПНЦ АПН України – СВД М. П. Черкасов, 2006. 362 с.

Гудінова І. Л.,

*науковий співробітник лабораторії когнітивної психології,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

ДИСКУРСИВНЕ КОНСТРУЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ ПРАЦІВНИКАМИ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Обов'язковою умовою для освітян, як людей, що обрали для себе про-світницький шлях, самим потрібно постійно знаходитись у процесі профе-сійного удосконалення, конструювання власного професійного досвіду з ура-хуванням сучасних тенденцій в освіті (дистанційне навчання) і соціокультур-ному досвіді, безперервного процесу самоосмислення, проблематизації, са-моідентифікації, відчувати перспективний характер своїх дій, мати креатив-ний ресурс смислопороджувальних можливостей, вміти трансформувати всі сфери педагогічної діяльності, створювати нові стани та напрямки, що про-буджують професійні та особистісні можливості педагога.

Дискурсивне конструювання професійного досвіду є концептуальною ідеєю нової педагогічної парадигми.

Ознаками конструювання професійного досвіду є: процеси проблемати-зації, самоідентифікації; діяльнісний характер; структурно-логічна впорядко-ваність; ієрархічність; об'єктивність; конкретність; перспективний характер; соціокультурна обумовленість.

Останнім часом зростає потреба в різноплановій підготовці освітян, які здатні здійснювати професійно орієнтоване самовдосконалення і навчання, володіють знаннями, вміннями, способами творчої діяльності в площині дис-курсу, і рівнем сформованої дискурсивної компетентності, гнучкості до сприйняття нових тенденцій і технологій в освіті. Мотиваційно-ціннісні, про-цесуальні і рефлексивні аспекти діяльності освітянина забезпечують здатність прогнозувати і конструювати процес майбутньої професійної діяльності.

Професійний проект в контексті самоконструювання зазвичай має про-відне місце, де йде мова про усвідомлення і здійснення свого покликання.

Гостро постає питання чи жити із усталеними смисловими стереотипами, чи вживлювати в професійний досвіт нові професійні смисли? З точки зору Ю.М. Кулюткіна, професійна самосвідомість є ініціацією в якій відбувається оцінка наявних досягнень, планування напрямків саморозвитку, його здійснення тощо. Саме такий підхід окреслив структуру педагогічної самосвідомості. «Актуальне Я» – яким себе бачить і оцінює суб'єкт вчитель в даний час, воно є центральним елементом самосвідомості вчителя. «Ретроспективне Я» – яким себе бачить освітянин відносно початкових етапів в професії. Порівняння відбувається відносно до «Актуального Я». «Ідеальне Я» – яким би хотів стати. Ціннісна перспектива особистості освітянина. «Дзеркальне Я» – як тебе оцінюють інші – колеги, учні, облік ставлення до вчителя (Кулюткін, 1996). Проблематикою професійної самосвідомості в свій час займалися такі науковці, як В. Козієв, Л. М. Мітіна, В. П. Саврасов, В. А. Сластьонін, О. І. Шутенко.

У дослідженнях проблем професійної самосвідомості вчителя, насамперед аналізуються такі його складові як «образ Я», «Я-концепція», самооцінка, самопізнання, самоаналіз, самокритичність, рефлексія, емпатія, професійна відповідальність.

Дослідник В. Козієв розглядає три лінії «диференціації або структурування професійної самосвідомості» вчителя. Він виділяє такі: тимчасову – актуальне «Я тепер» і «Я-ретроспективне»; ціннісна перспектива самосвідомості – «актуальне Я» і «ідеальне Я»; соціальна перспектива – «актуальне Я» і «рефлексивне Я», центральним є актуальне. Ми згодні з автором, що по відношенню до «актуального Я» міру проявів досягнень особистості визначає «ретроспективне Я». «Ідеальне Я» представляє орієнтацію на подальший саморозвиток особистості, а «рефлексивне Я» є критерієм соціальної реальності і основним соціальним джерелом формування професійної самосвідомості вчителя. Вище перелічені положення, запропоновані В. Козієвим щодо освітянина у часово-перспективному просторі, знайшли продовження в дослідженнях інших науковців (Козієв, 1980).

Л.М. Мітіна під професійною самосвідомістю вчителя розуміє вчителя в усвідомленні ним себе в трьох складових простору педагогічної праці: в системі своєї професійної діяльності, в системі професійного спілкування, в системі власної особистості. У структурі самосвідомості вчителя вона виділяє три компоненти: Когнітивний компонент – це процес самопізнання і результат – системи знань про себе «Образ Я». В свою чергу «образ Я» педагога формується у трьох взаємодоповнюючих системах: педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистісний розвиток. Афективний компонент - характеризується сукупністю 3 відносин: 1. Ставлення до системи своїх педагогічних дій. 2. Ставлення до системи міжособистісних відносин з учнями. 3. Ставлення до своїх професійно значущих якостей. На думку дослідниці, з афективною підструктурою професійної самосвідомості вчителя пов'язане поняття самооцінка. Поведінковий компонент - включає знання про себе, власні риси, компетентність, здатність до взаємодії з учнями, а також емоційно - ціннісне ставлення до себе.

Л. М. Мітіна вважає, центральним психологічним механізмом поведінкового компонента задоволеність педагога собою і своєю професійною діяльністю.

Під поняттям задоволеність, Л.М. Мітіна розуміє співвідношення між мотиваційно-ціннісною сферою особистості вчителя і можливістю успіху діяльності із реалізації провідних мотивів. На думку дослідниці, вчитель з адекватною самооцінкою і позитивним самоствавленням, переконаний в своїй особистісній та професійній компетентності, справляє позитивний вплив на «самооцінку і самоствавлення» дітей, в своєму підсумку здійснює розвиваючий вплив на їхню особистість.

Одною із психологічних умов професійного зростання самосвідомості є фахове самовиховання педагога. Самовиховання – це свідома діяльність, спрямована на повну реалізацію себе як особистості. Необхідним компонентом самовиховання є самоаналіз особистісного розвитку, самозвіт і самоконтроль. Такі форми самовиховання педагога як: інтелектуальне самовихован-

ня, етичне самовиховання, фізичне самовиховання, психологічне самовиховання в комплексі призводять до гармонійного професійного зростання.

В сучасному світі все взаємопов'язане і діалогічне, і тому дискурсивна компетентність педагога повинна бути інтегральною характеристикою особи, що відображає теоретичні, мотиваційні, процесуальні і рефлексивні аспекти його професійної діяльності при розв'язанні не тільки типових, але й ускладнених професійних задач і сприяє успішному здійсненню комунікації з колегами, зарубіжними партнерами, за допомогою використання придбаних дискурсивних знань, умінь, способів творчої діяльності.

Аналіз теоретичних джерел показав, що більшість дослідників визначають дискурсивну компетентність: 1) як «контекст комунікації із специфічним професійним наповненням» (Л.С. Бейлінсон, Т.А. Ладиженська та ін.); 2) як здатність сприймати і породжувати мовні повідомлення адекватно прагматичному контексту (Н.І. Алмазова, І.А. Колеснікова, Ж.В. Мілованова та ін.); 3) як значущий елемент освітнього процесу і як характеристику інформаційної, комунікативної, пізнавальної і рефлексії діяльності (Е.В. Сойфер, Н. Boyer, Р. Butzbach-Rivera, S. Moirand, P. Pendaх, Y. Simard та ін.).

Дискурсивна компетентність педагога виступає як категорія, що дозволяє оцінювати результати професійної підготовки в частині реалізації таких пріоритетних напрямків, як забезпечення академічної мобільності педагога, взаємодія із колегами із зарубіжжя та суміжних галузей знань та практик в ході науково-практичних конференцій, спілкування в дистанційних, віртуальних форматах.

У цьому сенсі дискурсивна компетентність розглядається, як частина професійної компетентності, без якої педагог в самостійній діяльності не зможе успішно виконувати свої професійні функції. Аналіз категорій «дискурс», «педагогічний дискурс», «компетенція», «компетентність» показав, що в даний час немає єдиних поглядів на природу феномена «дискурсивна компетентність». Не існує її загально визнаної структури, немає єдності в розумінні таких категорій, як «дискурсивна компетенція» і «дискурсивна ком-

петентність». В той же час практика свідчить про те, що несформована дискурсивна компетенція гальмує особисте зростання педагогів, заважає їх взаємодії з другими суб'єктами дискурсу, що негативно позначається на якості їх підготовки.

Мотиваційно-ціннісні, процесуальні і рефлексивні аспекти діяльності педагога забезпечують здатність прогнозувати і конструювати процес майбутньої професійної діяльності. Професійного зростання та становлення себе як компетентної особистості не може бути без сформованої точки зору з приводу будь якого фахового питання чи компетенції. Увесь будь який інформаційний фактаж у наративах педагогів супроводжується розглядом його під певним оціночним кутом зору, або як сприймається як оцінка іншого.

І тут слід розглядати достеменно плани точки зору: 1) просторовий – увага звертається на різні інформаційні факти і аспекти подій; 2) ідеологічна точка зору включає в себе фактори що визначають існування відносин спостерігача/читача до події, коло знань, здатність осмислювати, оцінку, загальний соціокультурний кругозір; 3) оціночні установки і життєві цінності; 4) часопростір, як носій життєвих змін і фактажних нашарувань; 5) мовний план (здатність «мовну точку зору» виразити у лаконічному смисловому еквіваленті); 6) перцептивний план, самий важливий фактор, що зумовлює сприйняття подій, і який часто ототожнюють з точкою зору, наративною перспективою чи фокалізацією взагалі. Це призма через яку сприймаються події. В перцептивному плані ставляться такі питання, як: «Чиїми очима наратор дивиться на події?», «Хто відповідає за вибір, чи інших деталей?»; 7) події це сукупність ситуацій, дійових осіб в наративній розповіді які можуть розширюватись чи жорстко відсіюватись наратором. Так відбувається нескінчене часопростірне нарощування минулих подій/ситуацій, їх аналіз з постійною конкретизацією; 8) цитування людей які досягли смислового осягнення ситуації будь то професійної чи особистої; 9) лейтмотивність дозволяє і сприяє смислопородженню наративної розповіді а також лейтмотивність утримує в полі зору смислові інноваційні перспективи; 10) іконічність призводить са-

моусталеності, тематичності всіх життєвих зв'язків і наслідків, які знаходяться в системі аналогій чи контрастуючи тематичних зв'язків. Часто подія, яка стала іконічною для особистості, стає і смисловим лейтмотивом на певний час чи на все життя, як особлива точка зору цікава для цитування і особистих інтерпретацій. Готова текстова іконічна авторська історія якщо вона такою стала для іншої особистості, відображає споріднену смислову точку зору та близькі інтерпретації, стає лейтмотивною і пріоритетною серед інших смислів.

У структурі дискурсивної компетентності виділяються наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний, професійно-діяльнісний, когнітивно-творчий, особистий потенціал і рефлексія.

Педагогічна модель формування дискурсивної компетентності в освітян заснована на наступних принципах: комунікативно-когнітивній спрямованості, діалогічності, інтегративності, мотивованості, індивідуалізації, новизни, мовно-мисленнєвої активності; включає концептуальні ідеї, методологічні підходи, цілі, завдання, зміст, форми, методи етапи, педагогічні умови і технологію їх реалізації, критерії і показники ефективності формування дискурсивної компетентності

Професійний дискурс в професії освітянина – це готовність до безперервного професійно-особистого саморозвитку в області дискурсу. Він включає такі компоненти: когнітивний (показники: знання ціннісних основ дискурсивної діяльності; знання комунікативної складової взаємодії освітнього простору з другими учасниками дискурсу; знання основ лексичної, граматичної, інформаційно-технологічної і комунікативної сфер в системі діалогу «освітянин-освітянин, освітянин-школяр»); діяльнісний (показники: сформованість умінь в області дискурсу; володіння способами рішення професійних задач на основі дискурсу; уміння проектувати своє професійне майбутнє з урахуванням дискурсивної домінанти).

Основним способом формування готовності до конструювання особистісного досвіду є проблематизація з приводу самовизначень культурного, діяльнісного, соціального. Тільки цілеспрямована та планомірна людська діяль-

ність здатна задовольняти пізнавальну потребу і призводити до фахового розвитку. Також у кожній системі знань є свій просторово-часовий та соціокультурний відлік, тобто життєві смисли та досягнення, які стають в подальшому фундаторами майбутніх досягнень в системі цих знань. Професійна діяльність педагога – це той спектр спроможностей і ролей, котрий визначає загально педагогічні й фахові детермінанти його самоорганізації через механізми трансформації індивідуальних і соціокультурних вимог в особистісні й педагогічні цінності, що є наслідком цілепокладання щодо самоствавлення, самозміни, самоконструювання й самозвершення в праці.

Вищевикладене дозволяє зробити наступні **висновки**:

1. Актуальність сучасних трансформацій в освіті полягає не тільки в розширенні досвіду гуманістичної освіти, але й в розвитку її концепцій, осмислення перспективних уявлень та інноваційних ідей освітян, що відображають та водночас стимулюють освітню практику. Сукупність особистих смислів, ціннісних смислів і актуальних потреб особи стають в майбутньому мірилом загальної структури життєвого світу людини. Ціннісні орієнтири забезпечують формування наміру (проекту чи проектних дій). Сформована точка зору констатує факт про те, що інформація осмислена і визначені смислові вектори.

2. Цінності і установки, як компоненти проектних дій людини, виступають в ролі ресурсу і обмеження для розвитку, дозволу та оцінювання актуальних професійних і не тільки ситуацій, з якими стикаються фахівці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галян І.М. Формування професійної самосвідомості молодого педагога як умова його професіоналізації. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. 2009. №1 С. 1–11. URL: http://www.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/visnyku/nvsp/01_2009/09gimujp.pdf (доступ 25.09.2020)
1. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. Москва: Флинта, 1998. 200 с.
2. Кирьянова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Оренбург, 1996. 190 с.
3. Козиев В.Н. Психологический анализ самосознания учителя: диссертация на соискание ученой степени канд. психол. наук. Спец.: 19.00.07 – Педагогическая, детская и возрастная психология. Ленинград, 1980. 205 с.
4. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / сост.: Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. Санкт-Петербург: Гускарора, 1996. 175 с.

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

РОЗВИТОК ФРАНЦУЗЬКОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРОЗИ ТА ПОЯВА НОВИХ ФОРМ ПРОФЕСІЙНОГО ЛІТЕРАТУРНОГО МИСЛЕННЯ

У вітчизняній науці не вироблено єдиного підходу до визначення поняття «психологічна проза». Можливо це пов'язано з тим, що феномен психологічної прози має тривалу історію. Дослідники сходяться на тому, що зародження психологізму відбувається в період переходу від античності до середньовіччя (Аверинцев С., Бахтін М., Голенищева І.). Саме в цей час відкривається така форма самопізнання як рефлексія і започатковуються такі жанри як літературна сповідь, епістолярна та автобіографічна проза. Виділяють два підходи до трактування літературного психологізму. Умовно їх позначають як «ліричний» та «історичний» напрями. Витоками ліричного напрямку вважається «Сповідь» Аврелія Августина і подальший розвиток цього напрямку призводить до появи аналітичного роману в ХІХ ст. Друга історична гілка бере свій початок у «Записках про Галльську війну» Юлія Цезаря і знаходить свій розвиток у творах ХVІІ – ХІХ ст. в яких відображені історичні та соціальні події у суспільстві [1]. Згодом ознаки психологізму з'являються в сентиментальній, романтичній та реалістичній прозі, власне в будь якому літературному творі де зображені різні люди та їх взаємовідносини. Однак здебільшого про психологічну прозу заговорили при аналізі творів класичної літератури ХІХ ст. Передумови для появи суто психологічної роману у Франції закладені Ж. Ж. Руссо у його «Сповіді» та «Емілі» [6]. Він вперше звернув увагу на психологічні потреби, бажання і приховані мотиви поведінки дитини. Вважається, що психологізм, до якого стали вдаватися автори літератур-

них творів, виникав як протидія створенню в літературі образу людини у суто соціальному плані, людині – громадянину, революціонеру, буржуа тощо.

У XIX столітті Франція дає плеяду геніальних прозаїків, які одночасно, майже на одному часовому відрізку, змогли підняти психологічну прозу на височайший рівень. З одного боку це було обумовлено соціальними потрясіннями у Європі та укріпленням капіталістичних відносин у суспільстві. З іншого боку назрівало протистояння історизму та соціальним впливам, які не обумовлювали та не пояснювали у достатній мірі характеристику героїв та подій.

У витоків психологічного роману особливою постаттю стоїть Етьєн де Санкур, який на самому початку 19 століття створює роман у листах «Оберман» герой якого (власне сам Рене Оберман) віддаляється від світу і пише листи невідомому адресату. В цих листах герой розповідає про свої рефлексії, віддається самоаналізу та скорботним роздумам. Роман присвячений лише внутрішнім інтенціям героя і не виказує впливу на нього соціального середовища та інших людей. Глибокого розкриття психології героя в творах де Санкура не досягнуто, однак його заслуга полягає у тому, що він вперше зображує внутрішній світ людини, яка сама не знає що їй потрібно і навіщо вона живе [10].

Важливою в плані взаємовпливу зовнішніх подій та внутрішніх настановлень людини виступає проза Ф. Стендаля. Як відомо, він писав свої твори не правлячи їх, дозволяючи своїй письменницькій суті природно відобразитися у тексті. Такий вільний потік давав можливість проявлятися несвідомому на письмі і відповідав у певній мірі методу потоку вільних утворень, що має певну схожість з тим, що З.Фрейд називав потоком вільних асоціацій. І саме вони відображають те, що хотів висловити автор підсвідомо сам того не бажаючи. Свої стилістичні помилки та негармонійні звороти Ф. Стендаль вважав можливістю проявити та пізнати себе [4].

В. Луков у творчості Ф. Стендаля виділяє два рівні розгортання літературного тексту. З одного боку це зображений психологізм героя, розповідь про його наміри, темперамент, ставлення до інших персонажів, обумовленість вчинків. Також Стендаль вдається до створень внутрішнього монолога

героїв де зображує розгорнуте міркування, діалог з уявним співбесідником, опонентом. І паралельно з цим у творах Стендаля з'являється психологічний аналіз, в якому розкриваються причини вчинків героя [4].

Психологізм – невід'ємний художній принцип романів О. де Бальзака, що увійшли до його грандіозного циклу «Людська комедія». В літературній творчості О. Бальзака прослідковується психологія прагнення до збагачення, внутрішні психологічні причини банкрутства, відносин «чоловік – жінка» як у подружньому житті так і в статусі коханців. Замислюючи свої романи як соціальні етюди, Бальзак, по мірі їх створення, все більше приходять до психологізму маючи наміри створити всі типи людей, все розмаїття характерів, що зароджуються у дитинстві і знаходять нові вияви у зрілому віці та старості [9]. Про це сам він неодноразово писав у своїх листах до свого друга – мадам Карро з якою довгий час листувався.

Все менше зображений зовнішній соціальний світ у творах Ф.-Р. Шотабріана, а значна увага сконцентрована на внутрішньому сповідальному монолозі героя. Акцент робиться на скрупульозному самоаналізі та рефлексії героя. Однак, не дивлячись на суб'єктивність, Шатобріан зміг показати в романах узагальнений характер настроїв, настановлень, спрямованості розуму героїв. Він першим вводить в літературу героя, який нудьгує, відчуває розчарування та ворожість світу. Також Шатобріану належить введення поняття «меланхолія» в літературу – в його «Генії християнства» це поняття трактується не як темперамент, а як світовідчуття [5].

Особливе місце у розвитку психологічного роману займає Роман Б. Константа «Адольф» (1816). А. А. Ахматова писала про те, що Бенджамін Констант першим у літературі, в своєму творі «Адольф» показав роздвоєння людської психіки, співвідношення свідомого та несвідомого, роль пригнічених почуттів і викрив справжні причини людських дій.

Як справжній психолог і дослідник життя суспільства проявляється у своїх романах Г. Флобер. Він вважав що не всі почуття, наміри, образи психіки героя передаються мовними засобами, а тому його справа полягає у то-

му, щоб стимулювати сприйняття читача створенням таких образів зовнішнього світу, які розкривають внутрішні наміри його літературного героя.

За висловами самого Флобера він застосовував так звану «підсвідому поетику» вдаючись до зображення тих зовнішніх деталей, які видають внутрішній світ героя. Іноді це були речі побуту, або мрії героїв про конкретні речі побуту, а часом Флобер вдається до фізіологізму, передаючи через нього характеристики і психологічні портрети [20].

Психологічний напрям літератури на кінець XIX початок XX століття відкриває Гі де Мопассан. Він, як проникливий психолог, створює цілу галерею психологічних портретів чоловіків та жінок. В його новелах часто відображений один епізод без чітко окресленої кінцівки, але в цьому епізоді проявляється «частина життя» і психологічний портрет та характер психологічних взаємовідносин героїв – «солдат», «монахинь», та повії Пишки. В його творах відчувається чутливість до страждань і біль за героїв. Показуючи продажність плоті, віддаючи дань фізіологізму відносин, адже він ще розвиває жанр еротичної новели, Мопассан коли з іронією, а коли і зворушливо до сліз, показує трагізм буття людини. Особливо слід відмітити спроби Мопассана показати психологію людини – монстра, не тихого побутового кривдника, звабника, знедоленого чи ситуативного боягуза, або такого, що втратив людське обличчя з голоду чи болю, Мопассан намагається створити психологічний портрет людини, що знаходиться у певному матеріальному статку і яка свідомо вчиняє страшні речі. Так в його «Матері потвор» ніби повторюється за В. Гюго розповідь про торговців, що спотворюють дітей щоб продати їх у базарні намети.

Розвиток психологічної прози продовжується генієм Є. Золя. Він сам у статті «Прудон і Курбе» говорить про те, що «художній твір – це шматок життя, побачений через темперамент». Його новели об'єднані в цикл «Комедія кохання», присвячені діалектиці любовного почуття: грубо чуттєвої земної пристрасті – в одному випадку, боротьбі «звіра» та «ангела» кохання – в іншому, ідеальному виміру життя. Перед читачем насамперед постає зітк-

нення двох темпераментів, двох типів «нервозності»: занепалого фізичного та анти-фізичного – ідеального творчого [19].

Окремим психологічним романом постає «Тереза Ракен», в якому Золя показує значимість несвідомих імпульсів. В романі йдеться про те як сліпа плотська пристрасть штовхає двох коханців, Терезу та Лорана, на вбивство Камілла (чоловіка Терези), а потім, коли вбивці одружуються, приводить їх до взаємної ненависті. В результаті вони обоє не в силах витримувати психологічні муки вважають за краще накласти на себе руки. Таким чином Е. Золя геніально показує внутрішню психологічну розплату за порушення зовнішнього морального закону існування людської душі.

Е. Золя так само належить створення образу сім'ї (Ругон – Маккари) яка виступає як літературною так і соціально-психологічною моделлю всього суспільства.

Окремо треба відзначити творчість братів Гонкур, які в своїх творах, зокрема у відомому «Жерміні Ласерте», розробляють психологічний напрям у новому різновиді. Ними розроблений метод «клінічного листа» як особливо наукового спостереження за різним боками внутрішнього життя людини. І за допомогою цих внутрішніх проявів пояснюються зовнішні вчинки. Жюль та Едмонд де Гонкур змогли за допомогою зображення миттєвих перших відчуттів передавати складні цілі психологічні стани, і цей спосіб передачі першого сприйняття започатковує і розвиває імпресіоністський стиль у літературі. При цьому загострюючи увагу на певному психологічному факті (сприйманні) митці звільняли себе від його оцінювання, проявляючи так звану художню безстрашність.

Як можна побачити, французька психологічна проза XIX століття здебільшого розвивалась у поєднанні із соціальними настановами тяжіючи до реалізму. Новий психолого-романтичний ракурс у психологічному французькому романі пов'язується з ім'ям Жорж Санд. Саме вона розробляє інший жанр – психологічний романтичний роман. У статті «Оберман» Е.-П. Сенанкура» (1833) вона пише: «... Для глибоких і мрійливих натур або розумів спо-

стережливих і тонких найважливішим і цінним у поемі є вміння розкрити потаємні страждання людської душі поза їхньою залежністю від блиску та мінливості зовнішніх подій». Звернення до психологічного роману з мінімальною кількістю дійових осіб та зовнішніх подій впливало з уявлення про те, що людина потребує не так соціальної свободи, як індивідуальної свободи її духовного життя [49]. Тому Жорж Санд стверджувала у статті, що на зміну літературі реальній йде «література ідеальна, література про внутрішній світ людини, яка займається лише питаннями людської свідомості, запозичуючи у чуттєвого світу лише зовнішню форму для вираження своїх ідей...». У Жорж Санд розкриття психології людини відбувається не послідовно, а стрибкоподібно, вона відзначає лише душевні катастрофи, вибухи почуттів, а не їх розвиток.

Отже, можна констатувати, що психологічна проза розвивалась у двох загальних напрямках. До одного можна віднести романи, в яких зображується внутрішнє життя героя, його свідомість що проявляється у роздумах, рефлексіях, мотиваціях без детального опису середовища, соціального впливу в якому перебуває персонаж. Якщо оточуюче середовище і зображується автором, то лише для того щоб через якусь його деталь показати душевний стан, переживання, взагалі світосприйняття героя. До іншого напрямку можна віднести романи в яких зображено як розвивався внутрішній світ героя, як змінювалась його свідомість і особистість у цілому під впливом соціальних подій та середовища, як проявлялись характери, наміри та здійснювались вчинки героїв у певних, часом неоднозначних соціальних ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антропология литературы: методологические аспекты проблемы: сб. науч. ст.: в 3 ч. ГрГУ им. Я. Купалы; под ред. Т. Е. Автухович. Гродно, 2013. Ч. 1. 321 с.
2. Жинкин Н.И.. Язык. Речь. Творчество. М.: Лабиринт, 1998.36 с.
3. Золя Э. Прудон и Курбе. URL <https://lit.wikireading.ru/29173>
4. Луков В.А., Тырков В.П. Французский психологический роман XX века, URL<http://www.litdefrance.ru/2/5/78/1619/>
5. Моруа А. Писательский труд Пер. с фр. М.: Прогресс, 1983. 392 с.
6. Руссо Ж. – Ж. Педагогические сочинения Том 1 Емил, или О воспитании М.:Педагогика. 656 с.
7. Сартр Ж.П. Что такое литература? Пер с франц., М.ООО «Попурри», 1999. 448с.

8. Сенанкур Э. Оберман М.: Издательство художественной литературы, 1963. 371с.
9. Санд Ж. Оноре де Бальзак (статья, перевод Т. Хмельницкой) *Собрание сочинений*. Том 8. Л.: Художественная литература, 1974, С. 64-675
10. Санд Ж. «Оберман» Э.-П. Сенанкура. *Собрание сочинений*. Том 8. Л.: Художественная литература. С. 629-642

Дзвоник Г. П.,
науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології,
Інститут психології ім.Г.С.Костюка НАПН України

ЗАХОДИ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

В сучасний час, коли країна знаходиться в стадії воєнного стану, який визначається як особливий правовий режим, що вводиться у разі загрози національній безпеці, виникає гостра необхідність застосування необхідних психофізіологічних заходів щодо забезпечення життєстійкості особистості в сучасних умовах. Так, потужний та тривалий вплив стрес-факторів сучасних умов, в першу чергу, призводить до розвитку у людини стресових станів, психоемоційного напруження, підвищення тривожності, агресивності, конфліктності, прояв дезадаптації та психогенно обумовлених розладів. У контексті вивчення проблеми вважаємо, що важливими чинниками життєстійкості особистості вважається стресостійкість, адаптаційний потенціал, здатність до саморегуляції й саморефлексії, рівень самооцінки, поведінкова регуляція, мобілізаційний потенціал, здатність до ризику та ін.

Таким чином, це обумовлює необхідність застосовувати практичні засоби щодо здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігати енергетичний потенціал, який відображає міру докладених зусиль над подоланням життєвих обставин та зберігати внутрішню збалансованість. Життєстійкість особистості реалізується завдяки механізмам оцінки життєвих змін, готовність до дій у стресовій ситуації, пошук активної соціальної підтримки. Відзначають, що життєстійкість характеризує психологічну витримку люди-

ни і служить показником його психічного здоров'я. Так, стресові впливи людина долає саме завдяки життестійкості і вона є каталізатором поведінки, що дозволяє трансформувати негативний досвід в нові можливості. Зазначимо, що подолання проблем особистістю може йти двома шляхами, як по активному (високий рівень життестійкості), так і пасивному (низький рівень життестійкості). Показником життестійкості особистості може виступати якість життєдіяльності людини, як енергозберігаючий механізм виживання під час життєвих труднощів та соціальних змін. Цей механізм дає можливість особистості зберігати свій особистісний потенціал для досягнення певних цілей. Життестійкість особистості проявляється на трьох рівнях: *особистісно-смисловому* (життестійкість проявляється як позитивне світовідчуття, осмисленість життя та підвищення якості життя): *соціально-психологічному* (життестійкість проявляється як ефективна саморегуляція, самореалізація та адаптація до соціуму): *психофізіологічному* (життестійкість проявляється як оптимальні реакції на стрес, готовність та здатність витримувати стресову ситуацію не знижуючи свій потенціал). Життестійкість особистості визначається розвиненими життєвими та професійними навичками, вмінням мобілізуватися, оптимістично налаштовуватися на досягнення результату, готовністю до вирішення нестандартних ситуацій, високорозвиненими навичками самоконтролю та саморегуляції.

Так, велике значення мають адаптаційні можливості організму людини та сучасні заходи психопрофілактики и психореабілітації. Таким чином, методи регуляції психофізіологічного стану людини можна поділити на дві групи. Перша група - це метод *оперативного управління* (методи психічної та психофізіологічної регуляції, що базуються на замкнених оперативних зв'язках). Психічна регуляція – це метод психопрофілактики, психогігієни та психокорекції пов'язаний з цільовим управлінням психічними та психофізіологічними процесами. За допомогою цього методу людина може поліпшити свій емоційний стан, вольові якості, увагу, пам'ять, тощо. Застосування таких психокорекційних процедур, як групові дискусії, психогімнастика, ауторе-

нінг, методи релаксації та психологічне консультування сприяє формуванню позитивного психоемоційного стану особистості. Одна з найперших практичних технік релаксації – *медитація*. Вона являє собою процедуру інтенсивного міркування, концентрації й зосередженості на одному об'єкті. Ця техніка дозволяє навчитися тілесної і фізичної розслабленості, зняття нервової напруги, відновити і мобілізувати організм за короткий проміжок часу. Техніка *дихання* справляє величезний вплив на функціональний стан людського організму. Довільно змінюючи режими дихання та кількість циклів вдихів-видихів за хвилину, можна впливати на психічну активність та на зміну пропорційності надходження кисню і вуглекислого газу до крові. За результатами досліджень фахівців було доведено, що певні типи дихання сприяють розслабленню та нормалізації психофізіологічних показників [8].

Надзвичайно продуктивним вважається використання *ігрових методів* у тренінгу і психокорекції. Ігри є інструментом діагностики і самодіагностики, що дозволяє ненав'язливо, м'яко, легко виявити труднощі у міжособистісних контактах і психологічних проблемах. Завдяки грі інтенсифікується процес навчання, закріплюються нові поведінкові навички, знаходяться способи оптимальної взаємодії з іншими людьми, які раніше здавалися недоступними, тренуються і закріплюються вербальні і невербальні комунікативні уміння. Гра ефективна в створенні умов для саморозкриття, для прояву щирості і відкритості, оскільки відтворює психологічний зв'язок людини з її дитинством. Внаслідок цього гра стає могутнім психотерапевтичним і психокорекційним засобом для особистості. Можливості ігрових методів у тренінговій і психокорекційній роботі невичерпні. Загальною ознакою рольових ігор є включення активності тренуваного в події, що імітують дійсність або наближаються до дійсності [6].

Застосування методу *групової дискусії* може бути використано з метою надання можливості учасникам побачити проблему з різних боків і, як спосіб групової рефлексії через аналіз індивідуальних переживань, розв'язання прихованих конфліктів, надання учасникам виявити свою компетентність, поле-

гшує саморозкриття кожного учасника групи, що сприяє досягненню поставленої корекційної мети. Класифікують різні форми групової дискусії, які використовуються в тренінгу і психокорекції. Так, виділяють *структуровані дискусії*, в яких задається тема для обговорення і чітко регламентується порядок проведення дискусії (форми, організовані за принципом "мозкової атаки) і *неструктуровані дискусії*, у яких ведучий пасивний, теми обираються самими учасниками, час дискусії нормально не обмежується. Групова дискусія складається з трьох етапів: постановки і розв'язання проблеми та підведення підсумків. Предметом групової дискусії в процедурі психокорекції психофізіологічного стану виступає особистісна проблема. Психолог як організатор дискусії поєднує висловлення учасників з кожного поставленого питання, узагальнює їх, групує, виділяє умовні думки, у ході чого досягається якісно новий результат, малоімовірний при індивідуальній роботі учасників групи. Для підтримки дискусії в конструктивному руслі необхідні: рівноправність учасників у плані висловлення власної думки і можливість бути почутим; відчуття вільної, демократичної атмосфери в групі; активність і щирість кожного учасника; дружні реакції учасників на взаємні висловлювання, прагнення до прийняття, відсутність страху бути відкинутим; задоволення від спільної роботи і міжособистісних взаємодій [3].

Психологічний малюнок (*психомалюнок*) використовується на етапі діагностики і формування психотехнічної процедури корекції психофізіологічного стану, а також на етапі здійснення. На *етапі діагностики* використовуються: психомалюнки-тести «Неіснуюча тварина», «Будинок», «Дерево», «Людина» та ін., що дозволяють одержати інформацію про наявність фобій, особистісну самооцінку, стан нервової системи, соціальну спрямованість людини. Також на етапі діагностики можна використовувати психомалюнок «Стіна», що дає інформацію про наявність психологічних захистів, емоційне самопочуття індивіда і його соціальне оточення на теперішньому життєвому етапі. Інтерпретація кольорової гама малюнка, структурних ліній, форми і розміру малюнка сприяють не тільки діагностиці, але і початку формування

рефлексії згідно психокорекційній меті. На *етапі формування* особливу роль грають психомалюнки «Скидання субособистостей», коли окремі члени групи ще не почувають себе здатними відкрито і щиро вербалізувати думки і почуття. Тому на допомогу приходить психомалюнок, у якому реалізується можливість відбити глибинний психологічний зміст, що відповідає психологічному стану суб'єкта. Психомалюнок «Автопортрет» використовують на *етапі здійснення*, коли учасники групи застосовують свої нові уміння виражати власні емоції через художній образ і читати психологічний зміст малюнків, які виводять на пізнання логіки несвідомого, дозволяють побачити нові можливості подолання перешкод та визначити важливі ресурси подальшого розвитку [10].

Для корекції психофізіологічного стану особистості доцільно використання *психогімнастики* в психотехнічній процедурі корекції психофізіологічного стану людини, для розвитку уміння рефлексувати і запам'ятовувати широкий спектр невербальних сигналів, відчуттів тіла, емоційних станів і зв'язаних з ними відчуттів, а також для удосконалення умінь розпізнавати такі сигнали в інших людей. Тим самим психогімнастика допомагає створювати цілісність і адекватність Я-образу, паралельно навчаючи позитивному емоційному ставленню до всіх його граней, а також подавати й одержувати зворотній зв'язок відносно цього Я-образу. В психогімнастичні вправи включені не тільки рухи тіла, але і можливість вербалізувати ключові моменти уміння, що програються. На *етапі формування* можна застосовувати такі психогімнастичні вправи як «Зображення емоцій», «Передавання емоцій», а у тренінгу *спілкування* використовуються вправи «Обмін невербальною інформацією», «Контакт очей» та ін. На *етапі нормування* застосовують такі психогімнастичні вправи: «Заборонний плід», «Колодязь», які відбивають ціннісні орієнтації й актуальні потреби суб'єкта і дають можливість паралельно аналізувати емоційне відношення до цих психологічних характеристик людини. В психокорекційній процедурі використовують вправи, які спрямовані безпосередньо на діагностику і формування позитивного емоційного ставлення до

самого себе і оточуючих людей.. Паралельно у вправах можна відпрацьовувати вміння рефлексувати власні почуття, емоції думки і дії. Для формування і позитивної рефлексії емоційної орієнтації використовують вправи «Мої достоїнства і недоліки», «Роздратування», «Опис удачі-невдачі», «Біля дзеркала», «Я ціную», «Сила мови» та ін. [7].

Знизити рівень особистісної *тривоги* можна як у результаті психотерапевтичної роботи, так і за активної самостійної діяльності суб'єкта. Таким чином, *психотерапевтична робота* у контексті зниження рівня особистісної тривоги передбачає застосування технік раціонально-емотивної терапії, зокрема «Раціонально-емотивна уява», «Атака на страх»; когнітивної терапії: «Заповнення пустоти», «Декатастрофізація», «Децентралізація»; гештальт терапії: «Експериментальний діалог» або «Гарячий стілець». Суттєво сприяють зниженню тривоги арт-терапевтичні техніки, зокрема: «Малювання по мокрому», «Дефрагментація травми» [4], «Образ-Я» «Автопортрет», «Рольова карта у вигляді лоскутної ковдри», «Картина світу», «Моя тривога і життя без неї», «Що допомагає мені у складних ситуаціях», «Акватіпія», «Пейзажі емоційного стану». Оскільки будь-які невідреаговані емоції залишаються у тілі, практика терапевтичної допомоги фокусується на роботі з ним. До спеціальних прийомів, які підсилюють терапевтичний ефект відносно техніку «Ву» [3] візуалізації, біосугестивну терапію [5]. Остання доволі позитивно зарекомендувала себе для корекції психосоматичних розладів.

Метод *біосугестивної терапії* включає в себе поєднання прийомів вербального і невербального навіювань у стані легкого трансу. Префікс «біо» означає, що застосовується не лише сугестія, але і інші фактори (контакт долоні, відповідна постава голосу, індукція тощо). Поряд із вище названими техніками доцільно застосовувати модель BASIC Ph [2], яка дозволяє екологічно нагадати про особистісні ресурси (віра, емоції, спілкування, творчість, когніції, фізична активність) і, як наслідок, знизити рівень особистісної тривоги і стресу. Самостійно зменшити рівень тривоги можна на основі застосування таких прийомів, як: вживання у стресовій ситуації води, їжі; переключення внутріш-

ньої уваги на зовнішні предмети (рахування у зворотному порядку тощо); дихальні практики (дихання по квадрату); йога; метод Х. Алієва «Ключ» [1]. Враховуючи вище зазначене, стає зрозумілим, що стан тривоги та стресу може призвести до важких наслідків, а саме до депресивного стану та психосоматичних порушень. Отже, необхідно контролювати свою діяльність та умови, які заважають продуктивній життєдіяльності та розвитку особистості [9].

Друга група – це метод *програмного управління* (методи, що обумовлені заздалегідь запланованими управляючими діями). До методів програмованого управління психофізіологічним станом людини входять: фізіолого-гігієнічні та фармакологічні засоби. До *фізіолого-гігієнічних* засобів відносять: організацію раціональних режимів праці, оптимізацію професійного середовища, активний відпочинок, сбалансоване харчування, загартування. Розглянемо більш детально перелік та зміст технік і тренінгів, які стосуються профілактики та подолання стресового стану. Аналізуючи техніки впливу згідно цього рівня, можна зробити висновок про те, що їх метою є підтримання біологічної рівноваги (гомеостазу) організму людини. Під впливом стресорів рівновага може порушуватись, що сприяє зниженню опірності організму людини.[8] Основні техніки: *антистресове харчування* (нерівномірність у споживанні їжі, недостатнє або надлишкове харчування знижують імунні функції організму та сприяють швидкій втомлюваності, зниженню активності, працездатності. Основні процедури при застосуванні цього методу боротьби зі стресом спрямовані на усвідомлення основних принципів харчування та вироблення таких навичок харчування, які будуть сприяти підвищенню опірності організму до негативного впливу зовнішнього середовища); *фізична активність* (загальна фізична активність дозволяє підтримувати оптимальний енергетичний стан, розвивати фізичні якості і, в цілому, сприяє опірності організму людини до стресового впливу. Корисними в даній ситуації є такі види вправ: біг, плавання, лижі та вправи на розвиток гнучкості опірно-рухового апарату та різні види гімнастичних вправ.

До процедури психокорекції можна віднести метод *аутогеного тренування* (АТ), який вважається важливим психопрофілактичним та психотерапевтичним засобом регуляції та оптимізації функціонального стану людини. Аутотренінгові вправи в процедурі психокорекції психофізіологічного стану людини виконують як релаксаційну функцію, так і функцію тренування уміння рефлексувати стани і думки, випробувані в ході АТ-вправ, порятунку від зайвої психічної напруги, стресових станів. За допомогою спеціальних вправ самонавіювання, здійснюється саморегуляція функцій організму. Особлива увага в курсі аутогеного тренування відводиться самостійним заняттям для подальшого закріплення навичок.[8, 11] Таким чином, застосування вищенаведених методів психічної регуляції та корекції психофізіологічного стану сприяють формуванню життєстійкості особистості в складних життєвих умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алиев Х. М. Метод Ключ. Как сохранить и реализовать себя в современных условиях /Х.М. Алиев. – М.: Мартин, 2004. – С. 34- 56.
2. Бакирова Г.Х. Тренинг управления персоналом / Г.Х.Бакирова // СПб.:, 2004. – 400 с.
3. Борисова С.Е. Деловая игра как метод социально-психологического тренинга / С.Е. Борисова // Вопросы психологии. – 1999. – № 4.
4. Джонсон Д.У. Тренинг общения и развития; пер. с англ. / Д.У.Джонсон. – М. : Издательская группа «Прогресс», 2000. – 248 с.
5. Долинська Л.В. Тренінг особистісно-професійної зрілості /Л.В. Долинська, О.В. Темрук // К.: Марич, 2010. – 128 с.
6. Леванова Е.А. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия. / Е.А. Леванова// СПб.: Питер, 2008. – 208 с.
7. Макшанов С.И. Психогимнастика в тренинге / С.И. Макшанов, Н.Ю. Хрящева // Каталог. – Часть 1., СПб., 1993. – 108 с.
8. Марищук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В.Л. Марищук, В.И. Евдокимов. – М. : СПб: Изд.дом «Сентябрь», 2001. – 260 с.
9. Стражний А. Неврозы, в которые играют люди (биосуггестивная терапия) / А. Стражний // Харьков, изд. «КСД», 2019. – 288 с.
10. Эксакусто Т.В. Практикум по групповой психокоррекции: тренинги, упражнения, ролевые игры / Т.В. Эксакусто // Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 339 с.
11. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии / И. Ялом // СПб. Изд-во «Питер», 2000. – 640 с.

Дурдас А. П.,
доктор філософії,
старший викладач кафедри сучасних європейських мов,
Державний торговельно-економічний університет

КРЕАТИВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ТА ВИКЛАДАЧІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ЗНАЧЕННЯ ТА МОЖЛИВОСТІ РОЗВИТКУ

Сучасні тенденції мовної освіти в Україні зумовлені процесом об'єднання Європи, її поширенням на схід, що супроводжується формуванням спільного освітнього та наукового простору та необхідністю вироблення єдиних критеріїв і стандартів на всьому континенті. Мовна освіта в Україні реформується з урахуванням основних досягнень європейських країн у цій галузі. Ідеї Ради Європи щодо мовної політики дедалі активніше втілюються в Україні. Йдеться про те, що:

- кількість мов, що вивчаються, збільшується;
- зростає кількість людей, які володіють хоча б однією іноземною мовою;
- у загальноосвітніх закладах запроваджується вивчення декількох іноземних мов;
- докорінно змінюється ставлення до вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти нефілологічного профілю [2, с. 6–7].

Водночас у процесі розвитку економічних, політичних та культурних відносин між Україною та країнами ЄС виникають сприятливі умови для організації спільних наукових досліджень, поглиблення міжнародного співробітництва, обміну студентами та забезпечення спільних підприємств висококваліфікованими спеціалістами. У зв'язку з цим сьогодні соціальне замовлення висуває нові вимоги до освітнього процесу у закладах вищої освіти, метою якого є формування та розвиток творчої, соціально адаптованої особистості, готової до продуктивної діяльності в неоднозначному економічному суспільстві, яка вільно володіє іноземною мовою та здатна знаходити рішення в нестандартних ситуаціях і взаємодіяти з носіями різних мов [1, с. 6]. У світі,

який швидко змінюється, креативне мислення розглядається як важлива життєва навичка [11].

Визначення креативності є різними в залежності від контексту [13]. Зокрема, креативність характеризують як здатність:

- вирішувати проблеми оригінальними, цінними способами, що відповідають цілям;
- бачити нові смисли та встановлювати нові зв'язки між речами;
- генерувати оригінальні та яскраві думки та ідеї;
- використовувати уяву та досвід для створення нових можливостей для навчання [7].

Ці здібності формуються насамперед з точки зору показників словесної творчості: вільне говоріння, гнучкість, оригінальність та оволодіння матеріалом [10].

Загалом можна виділити ряд спільних поглядів вчених на аналізоване явище. Таким чином, дослідники також розглядають креативність як:

- загальну здатність до творчості;
- рису особистості;
- здатність особистості вийти за межі заданої ситуації, створити оригінальні цінності;
- процес прояву власної індивідуальності;
- обов'язкову характеристику представника педагогічної професії [4, с. 2–3].

Оскільки сучасна освіта дедалі більшу увагу приділяє стратегіям активного навчання та творчості, оригінальності, ініціативності, технологіям проектування та програмування, комплексному вирішенню проблем, емоційному інтелекту, системному аналізу та оцінці, тести для визначення рівня володіння іноземною мовою також спрямовані на виявлення згаданих компетентностей [3, с. 661]. У зв'язку з цим зрозуміло, що задля розвитку творчого мислення у студентів необхідно застосовувати креативні методи навчання іноземній мові. Ними є методи, характерною рисою яких є висока комунікатив-

ність, яка сприяє самостійному й творчому оволодінню іноземною мовою. За допомогою цих методів кожен студент стає активним учасником творчого пізнавального процесу та самостійного пошуку нової інформації, в результаті чого він потрапляє у ситуацію, де необхідно проявляти ініціативу в усіх видах навчальної діяльності.

Словацькі дослідники В. Хагара, Е. Ружинська, П. Якубек та М. Палюн стверджують, що креативність є невід'ємною частиною кожної людини, хочемо ми цього чи ні, кожна людина є творчою – чи в позитивний, чи у негативний бік; креативність – це людська риса, яка проявляється в багатьох сферах і контекстах, від мистецтва, дизайну та ремісничих робіт до наукових проривів і підприємництва, зокрема соціального. Дослідники вказують на багатовимірний характер креативності, маючи на увазі, що знання в широкому діапазоні технічних і нетехнічних галузей можуть бути основою для творчості [8, с. 7].

Викладачеві необхідно знати про інноваційні та потужні стратегії для покращення вивчення іноземної мови в академічних умовах. Щоб бути повністю підготовленим і впевненим в аудиторії, викладачі-дослідники мають шукати те, що підходить для їх конкретного освітнього контексту. Педагоги повинні розглянути потенційні та творчі варіанти викладання, щоб подолати проблеми з навчанням студентів, такі як відсутність інтересу та уваги до предмета [5, с.92].

Б. Бердсел, японський дослідник, стверджує, що поняття *креативність* сьогодні потрібно використовувати з обережністю через його багатоаспектність [6, с. 888].

За словами корейських дослідників, Кім Х.-Дж., Грей С., Ланге К., мозковий штурм сприяє творчості завдяки появі великої кількості нових ідей. Однією з широко використовуваних технік мозкового штурму є асоціативна карта, за допомогою якої студенти відходять від центральної ідеї, встановлюють зв'язки між окремими ідеями і в кінцевому підсумку створюють нові ідеї. Ця діяльність сприяє творчості, дозволяючи появу необмеженої кількості рішень, пов'язаних із різними зв'язками на кількох рівнях в асоціативній карті [10, с. 4].

Дослідник з Філіппін Е. Сармаго стверджує, що креативність є дуже широким терміном, і його широта включає певні застереження та рамки, які виходять за межі сфери освіти [14]. На думку дослідника, бути креативним – це бути інноваційним; кожен викладач мови прагне творчості, і йому необхідно бути креативним, оскільки це обов'язкова умова для успіху у цій роботі [14]. Творчість потребує відповідного часу та простору, щоб викладач-мовник міг покращити свої навички, а заняття з іноземної мови є ідеальним місцем для процвітання викладацької творчості [14].

Разом із цим креативність вважається характеристикою кваліфікованих викладачів іноземних мов, а здатність викладачів до творчості на робочому місці можна покращити. Методи навчання, знання змісту, створення творчого навчального середовища, автономія викладача – важливі фактори розвитку викладацької творчості [12].

Дослідниця зі Словаччини М. Юрчова вважає, що викладачам іноземних мов важливо створити нову творчу роль. Вона визначає цю творчу роль як творче завдання, яке є новим і невідомим. Воно містить елементи неоднозначності, невизначеності, здивування, у ньому не всі умови передбачені. Таке завдання вимагає від дослідника наявності наступних елементів: творчого процесу, експериментування, пошуку, винахідливості, відкриття, розвідки, винахідливості, винахідливості тощо [9].

В свою чергу, колумбійський дослідник Х.А. Авіла пропонує такі заходи для підвищення креативності студентів на заняттях з іноземної мови:

- запам'ятовування граматики та структур іноземної мови;
- створення вигаданої історії;
- заохочення до творчого письма;
- збільшення словникового запасу через написання сценаріїв;
- проголошення промов;
- створення «життєвих циклів»;
- малювання та говоріння;
- постановка запитань та відповіді на них;

– автономія студентів у створенні власної діяльності [5, с. 97–101].

Отже, викладачі іноземної мови можуть використати свою творчість, щоб зробити заняття набагато оригінальнішими та вийти за межі формальних рамок викладання. Існує багато інших методів, вправ і заходів, які можна досліджувати та навчати. Тому викладачам необхідно розширяти свій кругозір у контексті іноземної мови, щоб побачити, що саме буде ефективним у процесі навчання здобувачів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арістова Н. О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів. Київ: ГЛПФМЕДІЯ, 2015. 240 с.
2. Гришкова Р. О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей. Миколаїв: Видавництво ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. 220 с.
3. Калиняк Б., Морська Н. (2020). Розвиток критичного мислення на заняттях англійської мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти технічного профілю. *Наукові записки: Філологічні науки*, № 187. с. 660-665. DOI: 10.36550/2522-4077.2020.187.105.
4. Павленко В. В. Креативність: сутнісна характеристика поняття. *Креативна педагогіка*. 2016. № 11. С. 120–131.
5. Avila H. A. (2015). Creativity in the English Class: Activities to Promote EFL Learning. *HOW Journal*, 22(2), 91–103. <https://doi.org/10.19183/how.22.2.141>
6. Birdsell B. Motivation and Creativity in a Foreign Language Classroom. *FLLT Conference Proceedings*. 2013. № 2 (1). P. 887–903. URL: <http://www.litu.tu.ac.th/journal/FLLTCP/Proceeding/887.pdf>
7. Fisher R. (2004) What is creativity? In: Fisher R and Williams M (eds) *Unlocking Creativity: Teaching Across the Curriculum*. New York: Routledge, 6–20.
8. Nagara V., Ružinská E., Jakúbek P., Paľun M. Creativity and positive image in educational institutions. *Monograph*. Brno: Tribun EU, 2015. URL: <https://www.eeda.sk/dok/publikacie/ostatne/2015-creativityand-positive-image-in-educational-institutions.pdf>
9. Jurčová, M. (2009). *Tvorivosť v každodennom živote a výskume*. Bratislava: IRIS, 2009. 266 s.
10. Kim H.-J., Gray S., Lange C. (2021). Instructional Guidance for Promoting Creativity in English as a Foreign Language Writing Classrooms: A Korean Case Study. *RELC Journal*, p. 1–17. DOI: 10.1177/00336882211066624.
11. Lucas B., Spencer E. (2017) *Teaching Creative Thinking: Developing Learners who Generate Ideas and can Think Critically*. Carmarthen: Crown House Publishing.
12. Meihami H. An exploratory investigation into EFL teacher educators' approaches to develop EFL teachers' ability to teach for creativity. *Thinking Skills and Creativity*. 2022. Vol. 43. Art. 101006. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101006>.
13. Parkhurst H. B. (1999) Confusion, lack of consensus, and the definition of creativity as a construct. *Journal of Creative Behavior* 33: 1–21.
14. Sarmago E. Creativity in the Foreign Language Classrooms. *Academia*. URL: https://www.academia.edu/11519152/Creativity_in_the_Foreign_Language_Classrooms

Завгородня О. В.,

доктор психологічних наук,

головний науковий співробітник лабораторії психології творчості,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ОБРАЗОТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВІДНОВЛЕННЯ ЛЮДИНИ ПІСЛЯ ТРАВМИ

Своєрідність художньо обдарованої особи полягає у її емоційній вразливості, глибині та силі переживань, які мають бути виражені у художній формі, тобто – у пріоритетності внутрішньої реальності щодо зовнішньої. Тиск внутрішньої реальності, настійна вимога її висловлювання виступає домінують життя художника, поглинає більшу частину його енергії. При цьому зовнішня соціальна адаптація може бути недостатньою, а поведінка виглядати інфантильною або дивною.

Переживання художником реальності має два взаємопов'язані аспекти. Перший – це підвищена сприйнятливість, що не допускає застою, що стимулює розвиток; художник, за словами Бориса Пастернака, вбирає все як «губка». Другий аспект – вразливість, чутливість, оголеність душі, "художньо-больовий рефлекс" (за висловом Марини Цвєтаєвої). Перше неможливе без другого. Художник зберігає у собі "екзистенційну дитину", що пов'язано як і зі сприйнятливостю, відкритістю новому, так і з уразливістю, ризиком психічної дестабілізації.

Втрата вразливості, у свою чергу, призводить до збіднення, одноманітності внутрішнього життя. Дефіцит спонтанності, «замороженість» почуттів та бажань, рівновага байдужості, сплюснення душевного життя – все це блокує художню творчість. «Мертвий штиль – це катастрофа, це розпач», – зауважує Амедео Модільяні.

Психологічна своєрідність художньо обдарованої особи посилює ймовірність болісного сприйняття нею різних виявів недосконалості світу, ймовірність її травмування навіть у відносно спокійних умовах середовища.

Коли ж мова йде про значну середовищну невизначеність, зумовлену неочікуваними природними чи соціальними подіями загрозового характеру, навантаження на психіку будь-якої людини стає відчутним.

Мета статті – окреслити механізми образотворчого мислення у психологічному самовідновленні художньо обдарованої особи в умовах загроз та невизначеності.

Невизначеність розглядається як брак інформації та знань для прийняття рішень, як продукт непередбачуваності, турбулентності довкілля, динамічності змін, як результат взаємодії складного, нестабільного оточення особи, її внутрішніх проблем та її заплутаних взаємин з оточенням. Невизначеність може бути різною в залежності від спрямованості змін: збудливою, цікавою у сфері споживання мистецтва, розваг (в світі кіно, ігор тощо), у ситуаціях з ймовірними варіантами позитивних подій, терпимою у контрольованій обстановці, де ймовірні програші незначні, дискомфортною у ситуаціях із можливими негативними наслідками, нестерпною – в загрозових умовах. В останньому випадку (загрозової невизначеності) зростає ймовірність болісних вражень, стресових розладів, душевних травм, відповідно руйнівного впливу на психіку багатьох людей.

У зіткненні з травмівною ситуацією людина може переживати 1) короткочасну захисну реакцію (напр., заперечення, почуття нереальності того, що відбувається), опрацювання травми, осмислення досвіду, психологічне відновлення, 2) стан травмованості, який може тривати довго, стати звичним (але й може бути подоланим), 3) стан глибокого травмування, або нашарування численних травм, непосильних для людини, стан, що трансформується в своєрідну ідентичність жертви, тобто спричинює деформацію особистості, яка важко піддається корекції.

Опишемо низку ефектів травми на психіку людини. Стан травмованості характеризується змінами в емоційній, соматичній, когнітивній, поведінковій, рефлексійно-смісловій сферах. Травмовані люди демонструють обмежену здатність відчувати позитивні емоції, схильність до негативних емоцій,

наприклад ангедонії, недостатню емоційну врівноваженість та здатність саморегуляції, особливо у ситуації, коли травматичні ситуації нашаровуються. Порушується здатність зберігати, обробляти та отримувати інформацію. Когнітивний дефіцит травмованої особи виявляється в захисному «забуванні», запереченні, витісненні травмівної події, у труднощах згадування, відтворення, вербалізації болісних спогадів, труднощах висловити свій біль, поділитися пережитим, відповідно, труднощах отримання підтримки інших людей. Між емоційним, когнітивним аспектами самопочуття травмованої особи та її тілом відзначається двосторонній зв'язок. Травмовані люди характеризуються поєднанням некерованих емоцій та тілесних проявів. Недостатність когнітивної регуляції емоцій спричинює тривале внутрішнє напруження, яке не маючи іншого способу розрядки, виявляється на психофізіологічному рівні, що може призвести до стійких соматичних змін і захворювань. Функціональні порушення когнітивної регуляції емоцій, тривале збудження, напруження, перевага негативних емоцій травмованої особи може призводити до погіршення її реляційного благополуччя (руйнування або зниження якості близьких взаємин). Травмівний стан посилює егоцентризм людини через її зосередженість на власних невідрефлектованих болісних переживаннях. У спілкуванні особа може бути занадто дратівливою, або дуже пригніченою, не завжди адекватною. Іноді людина схильна до розрядки емоційної напруги через імпульсивні дії, гіперактивність або компульсивну поведінку, таку як переїдання, зловживання психоактивними речовинами тощо. Рефлексійно-смысловий аспект стану травмованості виявляється або в труднощах, недостатності рефлексії, витісненні травмівної ситуації, події або в нав'язливості травматичних спогадів, в'язкості і непродуктивності мисленнєвої фіксованості на них. А саме рефлексія, яка дає змогу усвідомити сенс свого життя і діяльності – важливе джерело стійкості, волі і саморозвитку особистості.

В стані травмованості образи, пов'язані з травмівною ситуацією, виходять з-під контролю, можуть постійно переслідувати людину, перетворюючи

життя на кошмар. В цій ситуації художньо розвинуту людину рятує її здатність образотворчого мислення, її досвід творчої взаємодії з образами.

Образотворче мислення – складний багаторівневий процес, в якому естетично перетворюється суб'єктивна реальність, невізуальна емоційна стихія трансформується у форми мистецтва. Образотворче мислення оперує варіантами форм, ліній, кольорів, значним обсягом зорових стимулів, виявляється у здатності суб'єкта до творення нових форм та образів на основі динамічного використання свого візуального досвіду. Такий досвід постійно збагачується і становить сукупність різноманітних візуальних вражень (які зберігає пам'ять), зокрема, пов'язаних з близькими, суголосними особистому досвіду художніми техніками та матеріалами. Образотворче мислення передбачає здатність активізувати набутий запас вражень, перетворити його відповідно до творчої потреби та задуму художника.

В комплексі специфічних властивостей образотворчого мислення суттєвого значення мають:

- трансцендентність (здатність жити у створюваних образах, перевтілюватись, виходити за межі самого себе);
- антиципаційність (здатність оперувати можливостями, перспективами, вловлювати дух часу, передбачати хід подій);
- метафоричність (породження візуальних метафор, оперування багатозначними візуальними символами та метафорами); «матеріальність» (мислення в формах свого художнього матеріалу та індивідуальних технік);
- гнучкість (здатність оновлення в сприйманні і творчості, здатність відмовитися від усталених форм і засобів зображення, можливість реалізації задуму різноманітними способами);
- індивідуалізованість (незалежність, оригінальність, унікальність, вибірковість, прихильність до співзвучних індивідуальності художніх технік та матеріалів).

В структурі образотворчого мислення (на основі відмінностей властивостей та функцій) можна виокремити такі складові: пізнавально-імпресивна,

фантазійно-перетворювальна, структурно-композиційна, художньо-матеріальна. Окремі складові образотворчого мислення багатьма способами взаємодіють, впливають одна на одну; різною мірою розвинуті в залежності від тематичних, стильових та жанрових преференцій суб'єкта (драматичні, фантазійні, декоративні тощо).

Образотворче мислення тісно пов'язане із внутрішнім світом людини, мікрокосмом душі. Поранена душа потребує художнього вираження, мистецтво для неї – найкращий лікар, цілитель, реабілітатор. Образотворче мислення може взаємодіяти з душею, не пошкоджуючи її витонченої й уразливої природи, трансформуючи біль у красу твору. Мистецтво дає крила душі, дає змогу їй злетіти над жорстокістю світу.

Окреслимо психологічні механізми відновлення художника після травми. Це тісно пов'язані між собою екстерналізація, символізація, довільне дистанціювання, створення буферної зони між собою і травмою, посилення владної позиції і контролю (контроль процесу розкриття травматичного досвіду, контроль як можливість вносити зміни у створюваний об'єкт за своїм бажанням), опрацювання «фрагментів» пам'яті, які можуть бути інтегровані у процес художньої творчості, художня проєкція та ін. Механізм екстерналізації дає змогу побачити й розглянути проблему (травму) як окрему зовнішню сутність, репрезентовану у художніх метафорах, символах; завдяки екстерналізації виникає можливість створити буферну зону між собою і травмою, регулювати дистанцію, змінити позицію щодо травми на більш довільну і владну та ін. Механізм художньої проєкції внутрішнього світу людини на створювані образи сприяє інтеграції різних шарів свідомого і несвідомого та самопізнанню. В процесі творчості здійснюється управління сильними почуттями та бажаннями через їх символічне вираження та задоволення, відбувається трансформація переживань, їх «покладення, втілення» у створюваний витвір мистецтва (за словами Ліни Костенко, «і неповторність кожної хвилини торує шлях від болю до перлини»).

Травма негативно впливає на здатність людини обробляти спогади, інтегрувати їх у внутрішнє бачення свого життя, картину життєвого шляху, як концепцію, тимчасово порушується здатність висловлювати свої переживання, ділитися своїм досвідом з іншими людьми; необроблений травматичний досвід починає виявлятися як переважання негативних емоцій, психічних відхилень, психосоматичних симптомів; дисоціативних розладів. Художні практики сприяють міжпівкульній інтеграції, активізують узгоджену роботу обох півкуль. Заняття мистецтвом допомагають підтримувати та відновлювати порушену здатність людини до продуктивного опрацювання пережитого.

В створених образах художник має можливість довільно і творчо, позиціонувати історію свого життя, означувати долю, переживати свою суб'єктність і владу. У процесі образотворення художник здійснює акт самоосягнення та самотрансценденції. Коли митець знаходить форму, що розкриває внутрішню потаємну сутність явища, яке його вразило, – це переживається як відкриття, осяяння, здобуток напруженого пошуку. По-новому висвітлюється минуле й наявна життєва ситуація автора; негативні емоції втрачають владу над ним завдяки їх осмисленню, перетворенню в довільні узагальнені переживання, пов'язані зі створеними митцем художніми образами. Змінюється ставлення людини до світу, бачення й оцінювання свого життя.

Осмислюючи своє життя, долаючи свої страждання, митець структурує також душевний досвід людей, які належать до спільної з ним культурно-символічної цілісності. Отже, він тою чи іншою мірою приборкує стихію пристрастей і страждань світу, в якому живе. Таким чином, художня творчість виходить за рамки терапії та розвитку особистості самого автора; духовні відкриття митця втілюються в створених ним художніх образах, що вже є здобутком людства, осмисленням його досвіду.

Злишков В. Л.,

*кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач лабораторії методології і теорії психології,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

Лукомська С. О.,

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

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ПЕРЕКЛАДАЧІВ В РОБОТІ З ПОЕЗІЄЮ А. РЕМБО

Проблеми інтерпретації, твору та відтворення, вторинності чи невторинності по відношенню до першоджерела, ролі автора та ролі читача є досить актуальними для сучасного літературознавства, яке працює у тому числі з експериментальними текстами, що знаходяться на стику поезії та перфомансу. Предметом нашого інтересу є переклад, який може бути своєрідним полем для експерименту як з оригінальним текстом, так і з творчою манерою самого перекладача.

«Les Réparties de Nina» це варіант вірша «Ce que retien Nina». Строфу вилучено після A ton amant!... Dix-sept ans ! Tu seras heureuse ! Oh ! Les grands près La grande campagne amoureuse ! - Dis viens plus près !..(саме тут наголошено на віці героя – 17 років, героя, який прагне до щасливого взаємного кохання на рідних просторах природи). Натомість введено нову строфу: Les bons vergers à l'herbe bleue Aux pommiers tors ! Comme on les sent tout une lieue Leurs parfums forts! (тут акцентовано на ароматах – природи і жінки, які під час пристрасті зливаються один з одним). Особливо слід акцентувати на зміні акценту – з умовного («а що якщо...») до реального майбутнього («ймовірно»): Le soir ?... Nous reprendrons la route. Читачу здається, що «Він» (головний герой) потрапив у пастку мрії про кохання своїх полум'яних пристрастей.

Ми проаналізували переклади даного твору українською мовою Сергія Ткаченка та Всеволода Ткаченка і російською – Михайла Кудінова та Євгена Вітковського, виділили ключові слова оригінального твору та специфіку їх перекладу. Наголосимо, що ключовою темою даного вірша є природній сексуальний потяг 16 річного юнака, його сексуальні фантазії, де краса і буяння весняної природи порівнюються із молодістю та реалізацією бажань, піком якого є оргазм, а сільська місцевість – із усвідомленням буденності життя після задоволення статевого потягу, тобто герой А. Рембо прагне отримати сексуальну насолоду і розуміє, що після цього має повернутися до реальності – життя у неромантичній сільській місцевості, яка почасти викликає відразу.

Звертаємо увагу й на часову композицію вірша: у першій частині дієслова вжито в умовному способі (*modus conjunctivus*), тобто вони виражають можливу, здогадну, бажану дію – по суті, сексуальні фантазії головного героя (*tu me dirais, je te porterais, je te parlerais*); натомість у другій частині використано теперішній час дієслів (*nous reprendrons, nous regagnerons, tu viendras*), тобто головний герой впевнений у можливості реалізації своїх бажань, коли фантазії отримують покроковий план їх реалізації.

Насамперед зазначимо, що всі чотири перекладачі зображують головного героя як сп'янілого, такого, що перебуває під дією вина чи хмільних напоїв. Насправді ж, мовою оригіналу вирази «*Du vin de jour*», «*Ton rire fou*», «*brutal d'ivresse*», «*Riant au vent*», «*Riant surtout, ô folle tête*», «*Ivre du sang*» свідчать про зв'язок сміху та пристрасті, сп'яніння від сексуального бажання. Герой А. Рембо сміється не тому, що п'яний, а тому, що пристрасть заповнила його, всіма силами він хоче отримати згоду Ніни на секс з ним, Ніна ж навпаки, не відчуває сексуального потягу до головного героя, вона із острахом ставиться до його «брутальних» намірів, її сміх – більше психологічний захист від стосунків і обставин, які її лякають.

Фізіологічні прояви сексуального бажання і сп'яніння дуже подібні, а вислів «п'яний без вина» цілком доречний у даному контексті: пришвидшення пульсу, почервоніння шкіри, піднесений настрій, рухова активність, гру-

бість у поведінці, наполегливість в реалізації бажань. Всі ці особливості головного героя відображено в оригінальному творі А. Рембо.

У перекладі Сергія Ткаченка сексуальна пристрасть по суті відображена у двох фразах «залюблена жагуче» і «захмелілий, лицем втоплюсь [у її волоссі]», перекладач акцентує на пристрасті головного героя не до жінки, а до вина «проллеш хмільний напій», «нам, як вино», «і просвітліє зір твій... десь аж на дні». С. Ткаченко вважає, що саме Ніна – досвідчена міська жителька зваблює наївного сільського парубка («[твого] гніву головна причина то звісно я», «і кров твоя...враз зашумить»), що категорично суперечить змісту оригінального твору, про наївність і асексуальність головного героя свідчать і такі фрази перекладу «наче ми маленькі діти», «я вірю в ту щасливу пору», у вірші А. Рембо ці фрази відсутні, натомість ключова фраза останньої строфи «je t'aime» (я тебе кохаю) в перекладі С. Ткаченка зовсім відсутня. У читача складається враження, що головний герой любить природу і вино, природні сексуальні бажання йому не властиві, романтичні наміри відображені виключно словесно «я буду шепотіти твоє ім'я», натомість тілесний контакт чоловіка та жінки повністю заперечується. В оригіналі ж головний герой тілесними ласками збуджує Ніну і доводить її до оргазму, після його вони обидва розуміють реальність задоволених бажань і повертаються до сільської непривабливої буденності. «Qui te prendrais» (хто тебе б так взяв), «une petite morte» (затьмарення свідомості, у французькій мові вживається для позначення посторгазму як уподібнення до смерті), «Tiens !» (Візьми!), «Je te parlerais dans ta bouche..» (поцілунок в засос), ці вирази жодним чином не передані перекладом С. Ткаченка, навіть, на перший погляд, відносно «цнотливий» опис взаємодії головного героя і Ніни «Ta poitrine sur ma poitrine» (твої груди на моїх грудях), перекладач ще більше позбавляє натяків на сексуальність шляхом використання дієслівного звороту «я пригорну». Тут слід зауважити, що в французькій мові грудна клітина, груди позначаються двома словами «poitrine» і «seins», при цьому перше частіше вживається як частина тіла (сексуально забарвлена чи ні), а друге – більше у сексуальному контексті.

ті. Ми наголошуємо саме на конотації інтимності у першотворі А. Рембо. Втім, С. Ткаченко уникає будь-яких натяків на сексуальність головного героя, до того ж ввівши в текст відсутню в оригіналі «нескромну позу», як ще одне акцентування на неприродності, «бруді» сексуальних стосунків молодих людей. Навіть фразу, яка на перший погляд, описує лише «пейзаж стосунків» - «Ton goût de framboise et de fraise» (твій смак малини й полуниці), перекладач відтворив абсолютно із іншим змістом «чому смакуєш уст малину лише сама?». Поезія А. Рембо дуже символічна і в даному випадку малина та полуниця є ягідними метафорами жіночої краси, здатності до народження дітей, почервоніння шкіри від сексуальної пристрасті. Отже, переклад С. Ткаченка не розкриває першої основної теми даного вірша «Сексуальна пристрасть, зухвалість і самоіронія», не відображає вікових особливостей головних героїв, у тому числі й підлітково-юнацьку зухвалість, заперечуючи їх природні бажання та оспівуючи романтичні асексуальні стосунки юнаків з природою. С. Ткаченко тричі використав дієприкметник «тремтячий», якого в оригіналі немає взагалі, тремтіння у А. Рембо не властиве ні головному герою, ні Ніні, крім того весь переклад здійснено у майбутньому часі, коли головний герой лише описує свої плани, не плануючи їх реалізувати, власне наполегливість, брутальність «brutal d'ivresse» героя вірша також жодним чином не відображені С. Ткаченком.

Подібним до перекладу Сергія Ткаченка є переклад його рідного брата Всеволода Ткаченка, однак якщо Сергій абсолютно заперечує сексуальність головних героїв, то Всеволод все ж допускає її ймовірність, хоча й наголошує на коханні-дружбі, а не коханні-пристрасті головних героїв: «її за плечі обійнявши» (замість груди на грудях - *Ta poitrine sur ma poitrine*), «тебе стискаючи в обіймах», «скажу, п'яніючи від крові та краси», «сміючись до мене масно», «ти прийдеш, я тебе кохаю». У цьому перекладі вказано на почуття головного героя «Я тебе кохаю!» і на відміну від перекладу С. Ткаченка, тут не акцентовано на алкогольному сп'янінні героїв «мені спивати...твій дивний смак». Власне і смак малини та полуниці В. Ткаченко чітко акцентував

«твій дивний смак малиновий і полуничний» у контексті зовнішності Ніни «о стан гнучкий» і стосунків між героями «даси відтак мені спивати». Звертаємо увагу, що і С. Ткаченко і В. Ткаченко уникають вживання слова «поцілунок» (*vent vif qui te baise*), замінивши його на «вітер пестить» (В. Ткаченко), «вітер без зупину тебе займа» (С. Ткаченко), так само як слова оригіналу «*Frémir des chairs*», «*O chair de fleur*» (плоть), «*Ton corps*» (твоє тіло) відсутні у цих перекладах. Цікавим є вираз «*une petite morte*» у версії Всеволода «і серце в тебе від розпуки впаде слабе», тут жодного натяку на сексуальні стосунки, натомість акцентується на поганому здоров'ї жінки, потребі в опіці над нею, що ще раз підтверджує наше припущення про платонічне кохання-дружбу, змальовану у даному перекладі. Часові особливості тексту В. Ткаченка подібні до оригіналу – тут використано умовні звороти, теперішній і майбутні часи. Зухвалість та самоіронія героя А. Рембо у перекладі В. Ткаченка не відображені, тобто віковий аспект знову лишається поза увагою перекладача. Звертаємо увагу й на символіку бузку («*lilas*»), яка суттєво відрізняється в Україні та у Франції. Так, в Україні бузок (без) є метафорою свіжості та розквіту молодості, а у Франції – чуттєвості, еротичності, похитливості, тому переклади українською мовою, де акцентовано на асексуальних, платонічних стосунках героїв виглядають цілком логічними.

Ми наголошуємо на складності дослівного перекладу назви вірша «*Les reparties de Nina*», у С. Ткаченка це «Відповідь Ніни», у В. Ткаченка – «Нінин одвіт», у М. Кудінова – «Ответы Нины», у Є. Вітковського «Ответ Нины», насправді мова йде про реакцію Ніни на дії головного героя, вона виражена в останній фразі вірша «*Et mon bureau ?*», яку найточніше переклав С. Ткаченко «А моя контора?». Тут наголошено на одній єдиній її реакції, тому вважаємо переклад М. Кудінова «Ответы» недоречним, інша справа, що окрім С. Ткаченка зміст Ніниної реакції жодним перекладачем переданий не був – «А до бюро?» (В. Ткаченко), «А дальше как?» (М. Кудінов), «А документ?» (Є. Вітковський).

Цікавими для психологічного аналізу є два фрагменти, які жодним перекладачем не відтворені. Насамперед це фраза першотвору «Muet d'amour» (німе кохання) у французькій мові використовується для позначення нерозділеного кохання, коли один закоханий сподівається на взаємність з іншим, але для цього потрібна реалізація низки умов (звідси і використання у першій частині першотвору великої кількості дієслів в умовному способі). Є. Вітковський використовує слово «німий» однак у зовсім іншому значенні «немої екстаз», у М. Кудінова це «безмолвний час», В. Ткаченко вважає, що має щось затихнути «затихне враз», а С. Ткаченко взагалі уникає даної фрази «тобі на подив».

Отже, у першотворі А. Рембо існує протиставлення першої та другої частин вірша. Перша змальовує романтичну сексуально забарвлену пристрасть і красу природи, у читача складається враження, що у стані задоволення, щастя, все навкруги здається прекрасним, натомість у другій частині вірша читач повертається до буденної реальності, де практично відсутня романтика, є певна потворність, але і свята, і будні – це невід'ємні частини життя людей. Жоден із проаналізованих нами перекладів не передав основної ідеї твору, природність і краса юнацьких стосунків спотворена оціночними ставленнями перекладачів, розчулення викликає лише дитинство, натомість з дорослішанням людина втрачає свою привабливість, її право на почуття та заняття традиційними справами практично заперечується, що по суті, категорично протилежно змісту першотвору А. Рембо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алёхина Н. М. Переводы И.Ф. Анненского в контексте его сборника «Тихие песни». *Вестник Томского государственного университета*. 2013. № 367. С. 7-11.
2. Крушинська О. Г. Поезія французького модернізму у перекладах Миколи Лукаша. *Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики*. 2014. № 26. С. 153-160.
3. Лукаш М. О. Від Боккаччо до Аполлінера: переклади. Київ: Дніпро, 1990. 510 с.
4. Нефёдова Л. К. Онтология поэтического слова Артюра Рембо. Москва: ФЛИНТА, 2021. 130 с.
5. Хараева Л. Х. Цветосимволизм в поэзии Артюра Рембо. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2020. № 1. С. 176-185.

Зубіашвілі І. К.,

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,

старший науковий співробітник

лабораторії організаційної та соціальної психології,

Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Музично-художній розвиток у системі підготовки музикантів має пріоритетне значення і є найважливішим завданням музичної педагогіки. Пошук інноваційних методів художнього виховання музикантів утруднений емпіричним підходом у вирішенні цієї проблеми.

Ядром музично-мистецького розвитку є музичне мислення. Численні визначення музичного мислення відрізняються різноманіттям параметрів. Часто у них втрачено головне, що відрізняє саме музичне мислення – його звукообразна основа.

Ще у фундаментальних роботах І. Павлова, а потім і в низці інших досліджень (Н. Токіна, М. Блінова та ін.) було показано, що професійне мислення людей мистецтва та музикантів, зокрема, значною мірою зумовлено розвитком образного мислення. І у інструменталістів, і у диригентів оригінальність образного мислення, поряд з іншими найважливішими здібностями, є складовою частиною чинника, що визначає професійну успішність музикантів-виконавців, але оригінальність образного мислення пов'язана з професійною успішністю не прямо, а опосередковано через музичне мислення.

Науковий аналіз педагогічної, мистецтвознавчої та психологічної літератури виявляє широкий спектр розроблення вітчизняними й зарубіжними дослідниками проблеми формування музичного мислення особистості. Психолого-педагогічний аспект початкового етапу опанування музичним інструментом висвітлено такими дослідниками, як А. Ауер, А. Готсдінер, О. Деркач, В. Моляко, В. Холоденко та ін. Теоретичне обґрунтування поняття «музичне мислення» здійснили такі науковці, як В. Біблер, Є. Герцман,

Л. Дис, О. Іванова та ін. Процеси взаємодії суб'єкта з художньо-звуковою реальністю музичного мистецтва досліджено в наукових працях Ю. Алієва, Н. Гродзенської, О. Косюка, Є. Назайкінського, І. Пясковського та ін. Вплив розвитку музично-інтелектуальних здібностей індивіда на становлення його духовних цінностей досліджували О. Бурська, Н. Мозгальова, О. Олексюк, О. Піхтар, Т. Шелупахіна й ін.

Метою статті є виявлення сутнісних психологічних характеристик музичного мислення та структурних компонентів, що його формують.

Музичне мислення характеризується наявністю своїх специфічних рис, якісними характеристиками художнього мислення і закономірностями. Однією з цих специфічних рис музичного мислення є інтонаційна природа музичної мови.

Музичне мислення є особливим вид художнього відображення дійсності, що полягає в цілеспрямованому, опосередкованому та узагальненому пізнанні дійсності, творчому творенні, передачі та сприйнятті специфічних музично-звукових образів. Музичне мислення виявляється в творчій діяльності. Продуктом творчої діяльності є створення і впровадження художньо-образного відображення дійсності, це різновид художнього мислення, це особливий вид естетичного відображення дійсності [5].

Ключовою умовою розвитку музичного мислення вчені вважають діяльнісний підхід у процесі сприйняття музики. Завдяки йому процес музичного сприйняття визначального етапу розумового процесу переходить до активної фази, яка буде представлена творчим, суб'єктивним продуктом розумової діяльності. А це й буде показником музичного мислення. Проте очевидно, що однієї лише фантазії недостатньо для створення в процесі музичного мислення його творчого продукту – музичного.

Разом з тим сутність творчості полягає не в накопиченні знань, умінь, навичок, а в розумінні людини відкривати нові ідеї, нові шляхи розвитку думки, робити оригінальні висновки. Навчити творчому акту мистецтва неможна, але це не означає, що вчитель не може сприяти його розвитку. Музичне

мислення – творчий процес – це діяльність, спрямована на створення будь-якого нового, оригінального продукту в сфері ідей.

Музичне мислення – складне явище. В його осмисленні потрібні орієнтири, які будуть спрямовувати творчу думку в науковому пошуку. Такими можуть бути системні якості мислення, що в сукупності його складають. Само визначення системних властивостей музичного мислення передбачає виявлення змістової характеристики, при тому, що дефіциту в дефініціях музичного мислення немає.

Разом з цим, як зазначає К. Тарасова, складність, багатокomпонентність музичного мислення і є причиною того, що й досі ні в музикознавстві, ні в психології та педагогіці немає єдиного поняття для його означення. Це може бути пов'язано з тим, що кожний теоретик головним вважає ті його властивості, які відповідають предмету дослідження. Так Б. Асаф'єв пов'язував музичне мислення зі своєю інтонаційною теорією. Д. Ліхачов вважав, що музичне мислення – сутність творчого мислення. Музичне мислення розглядалося вченими в соціальному, культурологічному, музично-психологічному та інших аспектах. Позитивним результатом такого широкого вивчення музичного мислення є отримані знання про різні його грані.

Л. Ушакова вважає, що музичне мислення починається з оперування музичними образами. Саме за їх допомогою передається зміст музичних творів, які впливають на почуття людини та дарують багатство емоційних переживань. Якщо відібрати у музиканта музично-слухові образи, то музичне мислення зникне. Здатність образно-асоціативних уявлень М. Берляничик розглядає як основу розвитку художнього мислення скрипаля [1].

Саме музичне мислення є різновидом широко відомого образного мислення. Якщо в абстрактно-логічному мисленні активно використовуються поняття, то образне мислення спирається на образи-уявлення. Як стверджують психологи, вони, в процесі мислення породжуються пам'яттю або уявою. Ці особливості і повинні відображатися в дефініції музичного мислення. Крім того, треба відзначити ще одну принципову особливість. Про неї писав

стосовно «внутрішнього слуху» Б. Теплов. Автор вважав, що внутрішній слух потрібно визначити не просто як здатність представляти собі музичні звуки, а як здатність довільно оперувати музичними слуховими уявленнями. Тобто мало представляти музичні звуки, потрібно вміти довільно оперувати музичними слуховими уявленнями. А для цього потрібні відповідні психічні механізми.

Враховуючи ці обставини, можна зробити висновок, що під музичним мисленням мається на увазі система психічних механізмів, що оперує музично-слуховими уявленнями для здійснення музичної діяльності. Але образне мислення не є окремим самостійним видом, що протікає паралельно з іншими розумовими процесами [6].

Описуючи створення музичного твору, А. Сохор стверджує, що композитор користується усіма трьома видами мислення, які розрізняються у психології. По-перше, у разі творчого процесу за роялем або за допомогою іншого музичного інструменту він оперує реальними «звуковими предметами». Психологія називає це мислення предметно-інструментальним (або практичним).

По-друге, він мислить уявленнями про звуки. Це – образне мислення. По-третє, він мислить поняттями, відбираючи та осмислюючи за їх допомогою отримані звучання. Це – абстрактно-логічне мислення. Якщо ми візьмемо не композиторську, а музичну діяльність, то й там музичне мислення забезпечує її різні сторони.

М. Каган згадує єдність трьох основних видів, визначаючих художню діяльність – це відображення, творення і комунікація. Саме ці якості притаманні й музичному мисленню. Тим часом воно включено в мислення людини як функціональна частина і детерміновано багатьма її властивостями. Насамперед, треба відзначити музично-слухові уявлення. Саме вони складаються у музично-слухові образи. Останні, складаючи основу музичного мислення, відчують сильний вплив і визначаються, в свою чергу, емоційними та інтелектуальними чинниками. Вони надають образній сфері індивідуального відтінку, що відображає специфічні властивості мислення кожної людини. У композитора, виконавця у межах музичного мистецтва немає можливості

впливати на слухача в інший спосіб як через звучання, через слух. Емоції відчують і композитори, озвучуючи свій твір у звуках музичного інструменту або через образні слухові уявлення. Все це свідчить про системну важливість саме музично-слухових образів у музичному мисленні [1].

Що ж до емоційних та інтелектуальних чинників, то вони становлять не окремі види мислення, а визначають специфічні властивості образної сфери. Це не означає, що музиканти не користуються або не володіють абстрактно-логічним мисленням. Воно, безперечно, функціонально допомагає вирішувати певні завдання, що стоять перед людиною. Його головною складовою є поняття, судження, різні логічні конструкції.

Але коли йдеться про музичне мислення, то головною його ланкою є музично-слуховий образ. На думку Ю. Цагареллі, специфічною особливістю музичної інформації є те, що емоційно-образний компонент її змісту суттєво превалює над абстрактно-логічним. Це і зумовлює те, що образний компонент музичного мислення має у його структурі більшу вагу, ніж логічний [5].

Розвиток музичного мислення – складний процес. Він охоплює вдосконалення емоційної, абстрактно-логічної та образної складових мислення людини. Зрозуміло, що їх значущість для музиканта неоднакова. Специфіка його діяльності така, що абстрактно-логічний компонент займає менш значуще становище, ніж емоційна та образна сфери. Проте ігнорувати його було б великою помилкою. І далеко не випадково у навчанні музикантів серйозну увагу привернуто до тих дисциплін, які формують інтелектуальну основу музичного мислення. Особливо посилюється роль інтелектуального чинника в наш час, про що пише Л. Ушакова та Ю. Цагареллі, посилаючись на роботи Ф. Зальцева та І. Пясковського [там само].

Емоційно - чуттєва сфера у психології не розглядається як частина мислення. Разом з тим, її зв'язок з мисленням представляється більш ніж близький. Ще Л. Виготський писав, що хто відірвав мислення від афекту, той назажди зачинив собі шлях до пояснення причин самого мислення, тому що детерміністичний аналіз мислення передбачає виявлення рухових мотивів дум-

ки, потреб та інтересів, спонукань і тенденцій, які спрямовують рухом думки у тій чи інший бік [2].

Ще більш тісний зв'язок емоцій і мислення відмічав С. Рубінштейн, який стверджував, що мова йде не про те, що лише емоція знаходиться в єдності та взаємозв'язку з інтелектом або мислення з емоцією, а про те, що само мислення як реальний психічний процес, вже само є єдністю інтелектуального та емоційного, а емоція – єдність емоційного та інтелектуального [7].

Але якщо розглядати ці процеси в аспекті музичної діяльності, то роль емоційної сфери ще більш зростає. Почуття і емоції складають сутнісну сторону музики. Композитор, музикант-виконавець у своїй творчості звертаються до почуттів людини. І не випадково, описанням найсильніших емоційних переживань, що виникають у слухачів на концертах, наповнена вся музична література. Музика не тільки звертається до людини, вона впливає не неї, духовно збагачує та змінює.

Отже, абстрактно-логічне мислення та емоційно-чуттєва сфера як найважливіші психологічні характеристики в структурі музичного мислення не можуть функціонувати в музичному мистецтві самотійно. У музикантів вони проявляються тільки через образи слухової сфери.

Музично-слухові уявлення закономірно відчують вплив «інтелекту» і «емоцій», які надають їм індивідуальні якості. Але оскільки «оцінити» цей вплив можливо лише через властивості слухових уявлень, то саме слухова сфера знаходиться в самому центрі музичного навчання.

Розвиток образно-слухової сфери – це складна багатоаспектна діяльність, що охоплює за часом не лише роки навчання, але й все професійне життя композитора або виконавця. Музикант «мислить» слуховими образами. При цьому, ці уявлення, які відображають навіть один і той же музичний твір, несуть неповторний відбиток його особистості, емоційної сфери. Це тому, що психічні процеси, складові мислення, утворюють безліч різних поєднань, визначаючих його властивості. Які ці властивості та наскільки вони ві-

дповідують різним видам музичної діяльності, багато в чому визначить напрям творчого розвитку музиканта.

Перспективним напрямом подальших досліджень із заявленої проблеми може бути емпіричне вивчення психологічних особливостей музичного мислення особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берлянич М. М. Основы воспитания начинающего скрипача: Мышление. Технология. Творчество. СПб.: Из-во «Лань», 2000. 256 с.
2. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М.: 1956. 519 с.
3. Изард К. Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2009. 464 с.
4. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. 2-е издание. СПб.: Питер, 2011. 784 с.
5. Ільченко О. О. Питання сутності і структури музичного мислення. *Вісник КНУКіМ. Серія «Мистецтво»* : зб. наук. праць. Вип. 9. Київ : 2003. 150 с.
6. Кадыров Р. Музыкальная психология: Учебное пособие. Т.: Мусика, 2005. 63 с.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: 1973. 423 с.
8. Milicevic Nebojsa, Pejic Biljana, Komlenic Miroslav, Svetanovic I. (2016), The attitudes of students of psychology in grading knowledge and creativity, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 2 (3), 49-55.
9. Storfer M.D. (1990), *Intelligence and giftedness. The contributions of heredity and early environment* Francisco. Oxford. Jossey-Bass Publ.

Кириченко В. В.,

доктор психологічних наук,

професор кафедри соціальної та практичної психології

Житомирський державний університет імені І. Франка

АПЕРЦЕПЦІЯ МАЙБУТНЬОГО В УМОВАХ СУСПІЛЬНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Суспільний прогрес будь-якого покоління базується на здобутках попереднього. Відійти від програми суспільної життєдіяльності попередніх поколінь не дають традиції, норми, мораль, закони. Пересічний член будь-якого суспільства, мається на увазі як цивілізованого, так і того, що знаходиться на ранніх етапах суспільного творення, у повній мірі уявляє своє життя «від коліски до могили». Остаточні шліфування цієї програми відбуваються під час культурного взаємообміну, але архаїчні традиційні етапи переходу від одного

функціонального стану (наприклад від дитини до дорослого) залишаються не змінними. Життєвий цикл людини є серією подій, які в обов'язковому порядку мають відбутися: навчання в школі, випускний бал, університет, одруження, народження дітей. Загальна програма життя може бути доповнена подіями унікального життєвого смислу, але «програма-мінімум» має бути виконана у будь-якому випадку. В. Шинкарук в поезії «Життя, наче сон» описує приблизний план життя чоловіка, який можна з точністю до 80% екстраполювати на більшість дорослих людей.

Суспільство гостро негативно реагує на спробу особистості відійти від її виконання: відмова від навчання в загальноосвітніх закладах освіти вважається порушенням обов'язків батьківського піклування, відмова народжувати може супроводжуватися репродуктивним тиском, а відмова навчатися в університеті може завадити професійній кар'єрі. У такий спосіб людство винайшло механізм структурування життєвого часу, який позбавляє людину додаткового стресу орієнтування у майбутньому.

З результатами наших досліджень 2010 року ми виявили, що особи юнацького віку мали відносно цілісне уявлення про майбутнє, хронологічна глибина апперцепції простягалася на більше ніж 20 років і могла тривати до умовного завершення життя [2]. Сучасне покоління «зумерів», яке автор концепції поколінь Е. Гувер охрестив як покоління «одного дня» або «покоління, яке живе тільки сьогодні» вирізняється від «міленіалів» своєю недалекоглядністю [3]. Їх часто критикують, особливо представники попередніх поколінь, за їх недалекоглядність, проте у межах великої популяції такі ознаки свідчать скоріше про норму ніж про відхилення від неї. Можливо свідоме небажання прогнозувати і будувати своє майбутнє є **наслідком усвідомлення швидкої мінливості умов життєдіяльності та катастрофізмі життя, адже незнання породжують страхи, а не можливості.** В китайській філософії ще задовго до сучасного геополітичного хаосу вважалось великим прокляттям жити в епоху перемін.

У сучасному інформаційному суспільстві людина живе в умовах постійного стресу, який пов'язаний з різними стресогенними факторами, які можуть посилюватися, та у результаті дестабілізувати активність особистості у соціальному середовищі. Знання про світ, а особливо, про ті небезпеки, які він за собою криє, дестабілізують особистісний простір людини. До міжособистісних стресорів відносять ті сфери соціальної активності, у межах яких перебуває доросла особистість: фінансовий стрес, міжособистісний стрес, сімейний стрес, суспільний стрес, екологічний стрес, робочий стрес.

Найбільш травмуючими є стресори майбутнього, які змушують особистість постійно готуватися до подій, які можуть трапитися у її житті. Тривоги та невдачі майбутнього, які можуть бути як реальними так і надуманими, можуть створювати більший стрес, ніж реальна фізична небезпека. Страх старості чи смерті можуть нівелювати радість від поточних подій, спотворювати життєву перспективу та формувати уявлення про неминучість трагедії, біди, невдачі у будь-якому життєвому контексті.

Важливо розуміти, що майбутнє в умовах культури є таким же явним як і минуле, людська свідомість може дуже швидко реконструювати його на основі епізодів життя попередників. У деякій мірі людське життя є спробою повторити життєвий шлях попередників (тут є і тиск «попередніх поколінь» і спроба «відтворити» те, що було). Але майбутнє насправді є дещо складнішим, і чим більш нестійкою є культура тим важче уявити, що буде завтра. Згадуючи діалог героїв «Майстра та Маргарити» М.А. Булгакова, варто розуміти, що ніякого «завтра» може і не бути, воно дуже примарне і якщо його розглядати у перспективі декількох десятиліть – то воно не відповідатиме програмі попередників. Культуролог П. Вогн вважає майбутнє, яке ще не настало основним стресогенним фактором життєдіяльності особистості [1]. Постійний стрес з поступовим переходом до дистресу відбуватиметься у ситуації пошуку можливих альтернатив розвитку майбутнього. Людині важко уявити те, чого не буде і ще більш важче – підготуватися до того, що важко уявити як можливу реальність. Будь-які проби та прогнози є методичним та

поступовим способом загнати себе в глухий кут. небезпечнішим за саме похмуре та трагічне майбутнє є те, яке ми ще не уявляємо, яке ми не можемо реконструювати на основі стандартних параметрів культури, до якого не можливо підготуватися а підготовки до можливих комбінацій розвитку дедалі виснажують та призводять до депресії. Чим більш нестабільними є умови культури – тим менш цілісною є аперцепція минулого.

ЛІТЕРАТУРА

1. Wong P. T. Effective management of life stress: The resource-congruence model. *Stress medicine*, 1993. Vol. 9. P. 51–60.
2. Кириченко В.В. Рефлексія дискретності кризових подій життєвого шляху особистості. *Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості* / За ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. Київ, 2010. Том 11. Вип. 3. С.132-137.
3. Гнидюк А. А., Ильтьо И. М., Луканюк Е. Г., Ференс Б. В. Восстановление доверия к политике благодаря участию молодежи: Украина, Грузия, Молдова. Belgium-Amsterdam-Киев : FEPS, FMS, ИДСП, 2016. 86 с.

Кокун О.М.,
доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
заступник директора з науково-інноваційної роботи
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
головний науковий співробітник НДЦ гуманітарних
проблем Збройних Сил України

Лозінська Н.С.,
кандидат психологічних наук,
провідний науковий співробітник науково-дослідного
відділу воєнно-психологічних досліджень
НДЦ гуманітарних проблем Збройних Сил України;

Пішко І.О.,
старший науковий співробітник науково-дослідного
відділу воєнно-психологічних досліджень
НДЦ гуманітарних проблем Збройних Сил України

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРАХІВ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ БЕЗ БОЙОВОГО ДОСВІДУ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ БОЙОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Україна продовжує героїчно боротися за свою незалежність та свободу у війні з Російською Федерацією. Українці вразили увесь світ своїм єднанням, розумінням, сміливістю та наполегливістю на шляху до перемоги, а Збройні Сили України довели, що є однією з найпотужніших армій в Європі.

Небезпека, перевантаження, перевищення межі людських можливостей, активність і вогонь противника, складність розв'язуваних завдань та необхідність граничної напруги всіх сил є одними з основних чинників, що знижують бойову ефективність особового складу, провокуючи розвиток у військовослужбовців негативних психічних станів, проявами яких можуть бути

невпевненість, пригніченість, апатія, розпач, приреченість, занепокоєння, тривога, боязнь та страх. Участь у бойових діях ставить до людини вимоги, що суперечать її інстинкту самозбереження, спонукає вчиняти дії всупереч природним потребам.

Здатність витримувати такі високі нервово-психологічні навантаження набуваються окремими військовослужбовцями та підрозділами, в цілому, в процесі бойової підготовки, невід'ємною складовою якої є підготовка психологічна. В подальшому це дозволяє особовому складу діяти за призначенням, виконуючи завдання в умовах бойової обстановки будь-якого ступеню складності.

З метою підвищення ефективності психологічної підготовки, вдосконалення цілеспрямованої індивідуальної роботи щодо надання навичок з контролю страху під час виконання військовослужбовцями бойових завдань, насамперед, доцільно визначити, які саме страхи актуальні для конкретних категорій військовослужбовців у бойових умовах.

З цією метою нами було використано “Методику оцінки вираженості актуальних страхів військовослужбовців у бойовій обстановці”, розроблену О. Кокуном, І. Пішко, Н. Лозінською [1]. Методика спрямована на вияв рівня вираженості актуальних страхів військовослужбовців, які беруть участь у бойових діях. Методика складається з 84 характерних страхів, що можуть зазнавати військовослужбовці в умовах реальних загроз, які згруповано у п'ять умовних груп з нерівномірною кількістю страхів в кожній: загальні (14 страхів); моральні та соціальні (12 страхів); за власне здоров'я (13 страхів); військово-професійні (19 страхів); бойові (26 страхів).

Дослідження актуальних страхів у військовослужбовців проводилось на початковому етапі бойової підготовки серед респондентів, які не мали бойового досвіду, а термін їх перебування на військовій службі в лавах ЗС України на момент дослідження склав 1 місяць. До групи досліджуваних увійшли мобілізовані чоловіки, віком від 22 до 58 років, які не мали попереднього досвіду військової служби і, відповідно, бойового досвіду. Досліджувані військовослужбовці входять до складу таких підрозділів, як ремонтний

батальйон, танкова рота і підрозділ зв'язку. Зауважимо, що на час проведення дослідження респонденти перебували під постійною загрозою ракетного обстрілу з боку агресора.

Дослідження вияву рівня вираженості актуальних страхів військовослужбовців, які готуються до безпосередньої участі в бойових діях, показало такі результати (таблиця 1).

Таблиця 1

Середні показники за групами страхів у досліджуваних підрозділах

Підрозділ	Загальні	Моральні та соціальні	За власне здоров'я	Військово-професійні	Бойові	Загальний показник
Ремонтний батальйон (N=63)	0,61 ± 0,16	0,84 ± 0,31	0,86 ±0,25	1,00 ±0,33	0,89 ±0,35	0,86 ±0,31
Танкова рота (N=25)	0,65 ±0,16	1,03 ±0,29	0,84 ±0,26	1,13 ±0,36	0,80 ±0,30	0,89 ±0,33
Підрозділ зв'язку (N=23)	0,81 ±0,19	0,96 ±0,23	0,90 ±0,20	1,02 ±0,35	0,82 ±0,28	0,89 ±0,27

Як бачимо, для військовослужбовців усіх досліджуваних підрозділів найактуальнішими страхами виявилися страхи з групи військово-професійних ($1,00 \pm 0,33$; $1,13 \pm 0,36$; $1,02 \pm 0,35$). Рівень вираженості цих страхів характеризується як *виражений приблизно на середньому рівні*. Мінімально вираженими в усіх досліджуваних підрозділах виявилися страхи, що складають загальну групу страхів, таких як невизначеність, несподіваність, невідомість та інші.

За результатами самооцінки досліджуваними кожного з 84 запропонованих страхів було визначено 5 найактуальніших страхів для представників кожного з підрозділів (таблиця 2).

**Основні результати щодо дослідження актуальних страхів
військовослужбовців без бойового досвіду під час бойової підготовки**

№ з/п	Підрозділ	Найактуальніші страхи військовослужбовців	Середнє значення
1	Ремонтний батальйон	Згоріти живцем у техніці	1,60±0,55
		За членів родини (здоров'я, безпека, добробут)	1,57±0,59
		Стати причиною смерті або поранення побратимів	1,51±0,59
		Зброї масового ураження	1,43±0,64
		Захоплення в полон бойових побратимів	1,41±0,56
2	Танкова рота	Стати причиною загибелі мирних громадян	1,84±0,37
		Стати причиною смерті або поранення побратимів	1,68±0,48
		За членів родини (здоров'я, безпека, добробут)	1,64±0,64
		Захоплення в полон бойових побратимів	1,60±0,58
		Згоріти живцем у техніці	1,56±0,58
3	Підрозділ зв'язку	Захоплення в полон бойових побратимів	1,70±0,48
		Стати причиною смерті або поранення побратимів	1,70±0,48
		Стати причиною загибелі мирних громадян	1,60±0,52
		Згоріти живцем у техніці	1,50±0,53
		Полону	1,40±0,52

Так, для військовослужбовців ремонтного батальйону це виявилися страхи: згоріти живцем у техніці (1,60±0,55), за членів родини (здоров'я, безпека, добробут) (1,57±0,59), стати причиною смерті або поранення побратимів (1,51±0,59), зброї масового ураження (1,43±0,64), захоплення в полон бойових побратимів (1,41±0,56). Всі зазначені страхи характеризуються, як *виражені приблизно на середньому рівні*.

Представники танкової роти найактуальнішими для себе визначили страхи: стати причиною загибелі мирних громадян (1,84±0,37), стати причи-

ною смерті або поранення побратимів ($1,68 \pm 0,48$), за членів родини (здоров'я, безпека, добробут) ($1,64 \pm 0,64$), захоплення в полон бойових побратимів ($1,60 \pm 0,58$), згоріти живцем у техніці ($1,56 \pm 0,58$). Визначені страхи є *вираженими приблизно на середньому рівні*.

Для представників підрозділу зв'язку найактуальнішими страхами виявилися: страх захоплення в полон бойових побратимів ($1,70 \pm 0,48$), стати причиною смерті або поранення побратимів ($1,70 \pm 0,48$), стати причиною загибелі мирних громадян ($1,60 \pm 0,52$), згоріти живцем у техніці ($1,50 \pm 0,53$), страх полону ($1,40 \pm 0,52$). Визначені страхи, як і в представників інших підрозділів, характеризуються, як *виражені приблизно на середньому рівні*.

Увагу привертає той факт, що для досліджуваних всіх зазначених підрозділів у число найактуальніших страхів увійшли такі страхи, як страх згоріти живцем у техніці, стати причиною смерті або поранення побратимів та страх захоплення в полон бойових побратимів.

Висновки. Отже, результати дослідження страхів військовослужбовців на етапі бойової підготовки із застосуванням “Методики оцінки вираженості актуальних страхів військовослужбовців у бойовій обстановці” (Кокун О., Пішко І., Лозінська Н.) дозволили визначити, які саме страхи є актуальними, як для певних підрозділів, так і окремо для кожного військовослужбовця. Це дає можливість на етапі бойової (психологічної) підготовки особового складу до виконання бойових завдань більш конструктивно підходити до планування і проведення групових і індивідуальних занять, метою яких є опанування навичками контролю над страхами і перетворення їх на бойовий ресурс.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кокун О.М., Мороз В.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С. Теорія і практика управління страхом в умовах бойових дій: метод. посіб. К. : НДЦ ГП ЗС України. 2022. 102 с.

Копилов С.О.,
кандидат філологічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії методології і теорії психології,
Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України

ПРОБЛЕМА СПОЛУЧЕННЯ ТВОРЧОГО ТА КРИТИЧНОГО АСПЕКТІВ МИСЛЕННЯ В УМОВАХ ЕКЗИСТЕНЦІЙНОГО ПРОТИСТОЯННЯ

Одна з найгостріших колізій нашого сьогодення — суперечність між інформацією невизначеністю, перенасиченістю публічного простору суперечливими відомостями, думками, оцінками, з одного боку, і нагальною необхідністю чіткого ціннісно-сміслового самовизначення особи, яке передбачається й стимулюється екзистенційним, засадничо-світоглядним характером протистояння України та РФ, — з іншого. Ця ситуація, вочевидь, вимагає значного інтелектуального напруження, та водночас можна почути думки на кшталт “нема коли роздумувати — діяти треба”, або про те, що вищезгадане самовизначення особистості є не суто мисленнєвим, а передусім емоційно-оцінним актом (“вибором серця”).

Дійсно, екстремальні ситуації, подібні нинішній, завжди актуалізують “одвічні” проблеми відношення думки та вчинку, а також “афекту й інтелекту” (Л.С. Виготський). Та зрозуміло принаймні, що справді *самостійне* й адекватне ставлення до будь-яких явищ (а відтак і ґрунтовані на ньому продуктивні вчинки, імперативна потреба яких зараз справді відчувається всіма) вимагає передусім тверезого *розуміння*, як би не важко було “загальмувати” власні первинні реакції. Це чи не найбільшою мірою стосується сприйняття інформації й точок зору, поширюваних у ЗМІ та Інтернет-просторі. Коли ж їх афективне оцінювання “забігає наперед”, а то й заступає виокремлення й зважування реальних фактів, перевірку аргументації мовців, завбачення суперечностей, “пробілів”, маніпулятивних ходів, - тоді, як правило, спостері-

гаємо контрпродуктивне виплескування й нагнітання негативу в публічному просторі, неусвідомлюване “маятникове” хитання між протилежними точками зору й почуттями тощо. Від цих застарілих вад розумової культури нашого загалу зараз як ніколи потерпає і публічний простір, і самі особи, думка яких не має шансів окреслити свій предмет, визріти, послідовно розвиватися. Яке ж настановлення й стратегії дозволять здолати цей розумовий (а відтак і особистісний!) інфантилізм, брак уміння формувати власну “смыслову позицію” (М.Бахтін), продуктивно обговорювати гострі проблеми сьогодення й — головне - узгоджувати дії, спільно створюючи й реалізуючи проекти збереження й розбудови нашого буття?

Передусім важливо, що ціннісно-смыслове самовизначення, про яке йдеться, передбачає одночасну і — найважливіше - взаємозумовлену спрямованість думки на *чужі* висловлювання, уявлення, оцінки та на *власний* спосіб розуміння, ставлення до буття. Цей другий, рефлексивний план у даному випадку навіть постає провідним і, очевидно, передбачає як відсторонено-критичне ставлення до наявних у свідомості установок, ідей, оцінок, так і активне вироблення нових. Отже, йдеться про необхідність продуктивного *сполучення* оцінювально-критичної та творчої, перетворювальної інтенцій мисленнєвої активності. Це, звісно, стосується й сприйняття чужих точок зору, способів світобачення: адже зрозуміти їх - означає *відтворити заново*, “винайти” власною думкою і в той же час (!) критично перевірити як усталену зовнішню даність.

Таке парадоксальне, подвійне настановлення притаманне *діалогічному спілкуванню* у тому його розумінні, яке розвинене у новітній філософії діалогу. А саме, щоб осягнути всезагальне і власне буття, слід подивитися на нього “очима розуму” іншого суб’єкта, — власне, *різних* інших. Відтак останні стають агентами моєї свідомості, моїми “Іншими Я”. Однак я опановую чужі “смыслові позиції” виходячи з *власної* “вільної потреби” (А.В. Ахутін), власних мотивів, за допомогою власних унікальних здібностей та засобів, тож - за відомою формулою К.С. Станіславського — “стаю іншим, залишаючись

собою”. З діалогічної точки зору це і є, власне, способом *творення*, формування своєї особистості як особливого модусу існування індивіда.

Згідно з теоретико-психологічним підходом, який ми розвиваємо, така комунікативно-творча активність становить сутність *культури*, здійснюється як діалог культур (відповідна філософська концепція розвинута, зокрема, у працях В.С. Біблера). Особистість у цьому контексті є і суб’єктом творчого мислення, і його “продуктом” — *твором*. Такого ж статусу для “розуму культури” набуває й всезагальне буття — воно є вже існуючим витвором і водночас тим, що ненастанно створюється (творює себе зусиллями всіх особистостей). Щодо власне мислення це означає, що буття (світу, предмета розуміння, власного “Я”...) ставиться під граничний сумнів, у ситуацію, коли воно лише можливе, і його усталене бачення, наявне у свідомості, має бути осмислене заново, витворене (перетворене) унікально-індивідуальним чином. Саме у цьому контексті оприявнюється вищезгадана необхідність погляду на буття очима іншого - ”суто внутрішнього позаперебування” щодо власного світобачення (М.Бахтін), зовнішнього та внутрішнього діалогу. Отже, предметом останнього постають *універсальні буттєві проблеми, цінності й смисли* в їх об’єктивно-теоретичному та екзистенційно-особистісному вимірах.

Між тим граничне загострення “кризи людства” (Е.Гуссерль) через екзистенційне протистояння цивілізованого світу та РФ, сфокусоване передусім на нашій країні, виявляє універсально-ціннісну природу цих кризових т трансформацій. Тому щойно окреслений підхід дозволяє уточнити зміст та шляхи формування індивідуальних настановлень та здібностей, які вбезпечили б вищезгадане взаємопокладання критичного та творчого мислення задля продуктивного самовизначення особи в глобально-кризовій ситуації сьогодення.

Перш за все, на наш погляд, необхідне налаштування на нове осмислення таких буттєвих категорій, які за звичайних умов сприймаються як предмет “філософування” чи атрибут риторично-публіцистичного дискурсу, але наразі на наших очах безпосередньо *проживаються*, набувають плоти й крові. Це, до прикладу, ідеї добра й зла, свободи, гідності, добробуту, щастя, війни

й миру, любові й ненависті, батьківщини й народу, особистості й спільноти, сучасної цивілізації та її провідних цінностей, культури й варварства.

При цьому не досить безпосередньо переживати їх сенс, “відчувати” як всеприсутні, дотичні до кожного з нас буттєві реалії. Ці ідеї слід досягнути (розбудувати) саме у мисленні - як *поняття*, зберігаючи при цьому їх емоційно-вольову “навантаженість”. З діалоگو-культурологічної ж точки зору суттєво, що творче мислення здійснюється у діалогічній взаємодії різних всезагально-культурних способів досягнення дійсності — науково-теоретичного, художнього, засадничо-філософського, релігійного тощо. Це, зокрема, означає, що строга логіка розвитку поняття не лише не виключає образно-символічних інтенцій, але так чи інакше потребує їх “участі”.

Тобто, знов-таки, ідеться про сполучення об’єктивно-відстороненого розуму з пристрасним особистісним ставленням до предмета думки. Висловлюючи це у категоріях *внутрішньо-діалогічного устрою* свідомості, у ній має сформуватися чи актуалізуватися, усталитися позиція (“голос”) шукача істини як такої, найбільшою мірою притаманна науковцю та філософу. Та водночас має діяти “інстанція”, налаштована на *цілісно-гармонійне* бачення-розуміння предмета думки (його “естезис”), та етична вимога-”проект” відповідального *вчинку* — дії, спрямованої на вдосконалююче перетворення моїх стосунків з предметом та з “дотичними” до нього (і водночас до мого буття) суб’єктами. І, як би парадоксально це не звучало, пристрасне особистісне ставлення до буття вимагає саме об’єктивного пізнання, має спиратися на нього — інакше це ставлення буде випадково-примхливим, хистким, власне - хибним. Водночас самé прагнення істини, яка лежить “понад” чи “за” обмеженими особистими “правдами” (і, однак, має брати до уваги їх усі як усезагально-значущі вияви різних особистих способів буття, “людювання”!) є не якимось ізольованим абсолютом. Жажання істини, як казав М.Бахтін, “автономно причетне” до первнів буття особистості, тобто складним і динамічним чином пов’язане з іншими, так само всезагальними ціннісними настановами. Відтак, як уже зазначено, внутрішні носії спрямованості на *етичні*

цінності — благо, справедливість тощо — та на красу, гармонію буття вступають із “голосом істини” в екзистенційне спілкування, часом у спір, який, природно, виноситься й у план зовнішньої комунікації.

Цей діалог цінностей, що екстеріоризується й знов “занурюється” в індивідуальну свідомість, є однією з провідних ліній самовизначення особи. І нинішнє воєнне протистояння, зумовлені ним особливості публічного спілкування стимулюють цей процес, зокрема ставлячи особу в ситуацію суперечності між бажанням відшукати або обстоювати істину та етичним імперативом “не зашкодь” (іншій особі, інтересам країни, самому собі...). Це стосується, до прикладу, встановлених обмежень (а часом — і необхідності самообмеження) на розповсюдження певних відомостей. Так само важливо індивідуальне та спільне окреслення певних меж щодо змісту й форм публічного (зокрема й у соцмережах) обговорення гострих суспільно значущих питань, встановлення правил ведення дискусій тощо. У будь-якому разі і істина, і моральнісність вимагають нині, з одного боку, прямої й відвертості в обговоренні ключових проблем, з іншої ж - обережності у критичних висловлюваннях не лише щодо публічних постатей, посадовців тощо, а й до будь-яких партнерів по спілкуванню чи й обговорюваних “третьох осіб”. Відшукати індивідуальний спосіб узгодження цих вимог — відповідальна справа кожної особи.

Саме у цьому контексті слід розуміти поширюваний нині заклик утримуватися від “емоційної критики” дій посадовців: ідеться аж ніяк про відмову не від критичного аналізу й оцінки будь-чиїх висловлювань чи вчинків, а від поспішливого виплескування “голих” почуттів, про що вже йшлося вище. У цьому плані *самокритичність*, зважування власних тверджень має переважати над критицизмом щодо інших, а надто над беззастережним засудженням їхніх *емоційно* неприйнятних думок, учинків тощо.

Творчий аспект цієї мисленневої та поведінкової стратегії полягає у виробленні індивідуальних засобів рефлексії власних безпосередніх реакцій, способів блокування “автоматично” спрацьовуючих стереотипних уявлень, асоціацій та логічних ходів тощо. Утім, можна запропонувати і певні загальні

орієнтири щодо форми і змісту того мисленнєвого діалогу з собою, у якому має здійснюватися критична оцінка чужої поведінки та висловлювань, формування й оприлюднення власного судження щодо них. Зокрема, на наш погляд, продуктивним може бути дотримання таких *морально-правових принципів та норм демократичного судочинства*, як презумпція невинуватості, неупередженість, врахування й ретельний розгляд *усіх* доступних фактів, повне висловлювання й вислуховування суб'єктів “звинувачення” й “захисту” тощо.

Звичайно, ці настановлення є актуальними і для зовнішнього спілкування (навіть неформального), і не лише тоді, коли безпосередньо йдеться про винесення морального “присуду”. А той чи інший різновид розгорнутого “сперечання сторін”, на нашу думку, має бути стрижньовою формою свідомо “розіграного” мисленнєвого спілкування з собою. Опанувати цим “жанром” внутрішнього мовлення й послідовно реалізувати його нелегко, але в ньому критичний і творчий аспекти думки можуть продуктивно сполучатися, забезпечуючи відповідальність і адекватність суджень. Ретельно формулюючи найвагоміші запитання чи аргументи внутрішнього опонента, сумлінно відшуковуючи відповіді на *кожен* з них, я дедалі чіткіше окреслюю (і за потреби рефлексивно змінюю) своє бачення предмета, проблеми. Водночас це може бути одним з шляхів забезпечення провідної ролі *мислення* в екзистенційно-ціннісному самовизначенні, яке є імперативом існування особи в сучасному світі.

Корніяка О. М.,
*доктор психологічних наук, професор,
головний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ВИКЛАДАЧА В СТРЕСОВИХ УМОВАХ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Нинішні складні умови життєдіяльності людини – як-от: інформаційна й середовищна ”невизначеність“, кризові явища в економіці, політичні зміни, екологічні та епідеміологічні катастрофи, спотвореність соціальної взаємодії, коли порушені звичні алгоритми повсякденного спілкування з навколишнім світом і самим собою – змушують наукову спільноту до термінового пошуку нової точки біфуркації (перебудови) управління системою для відновлення психічної рівноваги і збереження ефективності діяльності. Попри непрості життєві обставини людина має ”тут-і-зараз” при звичайтись жити в нових умовах – не тільки проблемних, а й стресогенних. В цих умовах нагальною стає потреба в цілісному осмисленні феномена *життєстійкості*, що є важливим ресурсом особистості для подолання складних ситуацій її життєдіяльності.

Активізація зусиль науковців щодо вивчення проблеми життєстійкості дала змогу розглядати цей феномен як міру здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи при цьому внутрішню збалансованість ресурсів і не знижуючи успішності діяльності.

Разом з тим перехід до нового наукового осмислення життєстійкості як цілісного явища в його розвитку та змінах не створив можливостей для вироблення вченими спільної позиції стосовно визначення сутності цього поняття. Дехто з науковців розуміє цей психологічний феномен як інтегративне утворення, якість, властивість, рису, ключову змінну чи базове ядро особистості. Інші дослідники розглядають життєстійкість як систему стійких переконань, ціннісних настановлень особистості, особливий клас її «духовних» здібностей. Для багатьох вчених життєстійкість існує як чинник регуляції пси-

хофізіологічного стану організму, міра здатності ”подолання самого себе” (Д.О. Леонтєв), ”спроможність перетворювати проблемні ситуації в нові можливості” (С.А. Богомаз) або як ключовий ресурс (В.М. Логінова) чи адаптаційний потенціал (А.Г. Маклаков) суб’єкта діяльності. Результати аналізу підходів до розкриття змісту життєстійкості вказують на певну спільність позицій науковців – віднесення її до таких якостей (властивостей) особистості, які визначають можливість порівняно повноцінної регуляції функціонального стану організму в різних умовах життя і діяльності, забезпечуючи при цьому адекватну взаємодію із зовнішнім середовищем і власним внутрішнім світом.

У визначенні структури життєстійкості науковці спираються на результати досліджень С. Мадді (2005), відповідно до яких життєстійкість складається, по-перше, з трансформаційного копіngu; по-друге, з життєстійкого ставлення до оточуючих людей; по-третє, з життєстійких настановлень: а) залучення (commitment), б) контролю (control), в) прийняття ризику (challenge). У зв’язку з цим науковці (Куликов Л.В., 2004) виокремлюють три ознаки психологічної стійкості: стійкість, стабільність; врівноваженість, відповідність; опірність (резистентність).

Вітчизняні і зарубіжні автори досліджували й сутнісні зв’язки життєстійкості з іншими властивостями особистості – зокрема, вони теоретично обґрунтували чинники детермінації психологічної стійкості і витривалості суб’єкта у складних, стресогенних умовах. Зокрема, в сучасній вітчизняній психології вчені розуміють життєстійкість як стійкість людини до екстремальних чинників життєдіяльності, що дає змогу вберегти психіку від внутрішньоособистісних конфліктів і патогенного впливу зумовлених неадекватним спілкуванням соціальних зв’язків; сприяє зняттю напруження і зниженню рівня тривожності, зумовлених потребою в переоцінці цінностей, переосмисленні життєвих цілей і у зміні програми діяння (див. детальніше: Корніяка О. М., 2019).

Науковці встановили взаємозв’язок життєстійкості не тільки з типологічними особливостями особистості, її віком і соціальним статусом, а й з її професією, психологічною готовністю до професійної діяльності, професій-

ною поведінкою, професійною ідентичністю та іншими параметрами професійного простору фахівця. Поняття *професійної життєстійкості* розглядається в сучасній психолого-педагогічній літературі як складова цілісної життєвої стійкості людини. На думку А.М. Фомінової (2012), життєстійкість розвивається і трансформується протягом усього життя людини, спираючись на позитивне життєставлення і почуття задоволення від власної життєдіяльності, проявляючись в особливостях свідомої саморегуляції, в успішності подолання стресових ситуацій і в ефективній реалізації своєї життєвої програми.

Особливо актуальним в умовах нинішнього кризового стану суспільства (Covid-19, повномасштабна агресія РФ) є розгляд життєстійкості в аспекті досягнення суб'єктом нових, соціально і фахово доцільних, станів на різних етапах професійної генези. Тому в характеристиці цього поняття О.М. Кокуном (2020) головний акцент робиться на результатах прояву саме такої «особистісно-професійної властивості» фахівця, як забезпечення здатності протистояти несприятливим обставинам у роботі й водночас сприяння особистісно-професійному зростанню.

До того професійна стійкість, або життєздатність, дозволяє особистості, як твердять І.Ю. Германський і С.М. Кондратюк (2016), "виходити за межі актуальної життєдіяльності" та досягати нових можливостей – зокрема, у плані здатності до самонавчання і самовиховання, цілеспрямованого здобування нового досвіду, опанування нових способів і сфер діяльності.

Процес розвитку професійної життєстійкості відбувається, як показало дослідження, не тільки під впливом об'єктивної соціально-економічної ситуації, тобто *зовнішніх* умов професійної діяльності. Він також залежить від *внутрішніх* умов – маємо на увазі особливості особистості фахівця, вияв яких зумовлений активізацією в процесі діяльності її потенційних можливостей. Відтак, під впливом об'єктивних обставин та психологічних чинників, прояв окремих з яких (приміром, емоційно-вольових) можна регулювати в процесі діяльності, відбуваються якісні зміни у змісті й формі життєстійкості фахівця.

Ці особливості у розвитку життєстійкості досить виразно виявляються у представників комунікативного типу професій – зокрема, у викладачів вищої школи, діяльність яких є однією з найбільш інтелектуально, комунікативно та емоційно напружених через численність та різновіковий характер аудиторії для фахового спілкування і необхідність розв'язання багатьох різнопланових (когнітивних, науково-педагогічних, методичних та ін.) професійних завдань.

Задоволення роботою і професією цього фахівця зумовлюється передусім можливістю включення у діяльність і прийняттям професійного ризику – хоча ці важливі ознаки професійної життєстійкості, як показало емпіричне дослідження, і не контролюються належною мірою суб'єктом педагогічної взаємодії. Почуття задоволення роботою, яке виявляється у формі позитивного емоційного стану, виконує тут і спонукальну функцію у розвитку професійного компонента життєстійкості та формуванні особистісного компонента професійної діяльності викладача, що виражається в самоактуалізації і самореалізації в процесі педагогічної та наукової роботи.

Поза тим на кожному з етапів професійного розвитку можливі непередбачувані та емоційно напружені ситуації, які можуть призвести до підвищення тривожності, порушення психологічної стійкості й позначитися на особливостях взаємодії фахівця з оточенням. А в умовах зростання потреби в інформаційно вивірених і "персоналізованих" засобах комунікативного взаємообміну саме викладачі зазнають подвійного емоційного навантаження: перше є вимогою фаху – адже емоційний аспект належить до провідних у сфері професійної взаємодії викладача зі студентами, виражаючись у різних афективних переживаннях під час передавання-сприймання інформації; друге – результат впливу стресогенних чинників поза межами педагогічної діяльності. До того педагоги, за даними Л.Ф. Бурлачука і О.Ю. Коржової (1998), можуть бути небезпечним джерелом індукування дезадаптації інших людей, створення невротизуючого середовища через спотворене спілкування з оточенням.

Зрозуміло, така взаємодія позначається на якості професійної діяльності викладача, насиченої різного роду складними й афективно забарвленими си-

туаціями, що зумовлені зовнішніми і внутрішніми чинниками. Так, до зовнішніх умов педагогічної праці А.О. Молчанова (2013) відносить характер вирішуваних завдань і відповідальність за виконувані функції, навантаженість робочого дня, високі інтелектуальні та емоційні навантаження, різновіковий контингент. Серед суб'єктивних, внутрішніх факторів дослідники виокремлюють зазвичай індивідуальні властивості нервової системи, рівень чутливості до професійних труднощів, досвід, знання, навички тощо.

Постійна активна професійна включеність у діяльність, прийняття ризику як можливості отримати нові знання з досвіду та емоційна насиченість пізнавальної, операційної (науково-педагогічна взаємодія) та регулювальної сфер діяльності викладача можуть зумовити емоційне перенасичення й високу ймовірність "психічного вигорання". Це веде до емоційної нестійкості й виснаження, професійних зривів і депресивного стану – зрештою, до фізичної втоми, внутрішнього дискомфорту. Всі ці негативні психічні явища є свідченням зниження життєздатності особистості фахівця.

Сказане дістало підтвердження в емпіричному дослідженні, проведеному нами в 2019 – 2020 роках за участі ряду суб'єктів освітнього процесу. Згідно з отриманими у дослідженні даними, зафіксовано наявність оберненого кореляційного зв'язку професійної життєстійкості майже з усіма показниками професійного "вигорання" та деформації. Відтак, стан професійної життєстійкості як системи стійких переконань щодо професійних аспектів діяльності виражається у недостатній здатності викладача конструктивно змінити (відповідно до вимог об'єктивної ситуації) свою професійно-змістову поведінку внаслідок впливу ситуації "психічного вигорання". Особливо це стосується емоційного компонента професійної життєстійкості, нормальне функціонування якого блокується (чи спотворюється) під дією основної складової "психічного вигорання" – емоційного перенасичення. В результаті зменшується ступінь *гнучкості* емоційного реагування викладача в проблемних ситуаціях і рівень *урахування* ним вимог актуальної професійної діяльності – її предметної, змістової сторони, що може бути призупи-

нена (чи загальмована) внаслідок інтенсивності емоцій. Крім того, ригідний тип емоційного реагування може негативно позначитися і на технологічній складовій професійної діяльності, пов'язаній з педагогічною майстерністю викладача (Корніяка, 2021).

При цьому слід зважати ще й на ту обставину, що освітній процес в умовах нинішнього кризового стану суспільства потребує, на чому слушно наголошує В.М. Невмержицький (2022), поряд з живим спілкуванням ще й онлайн-взаємодії між його суб'єктами. Її якість визначається передусім комунікативною компетентністю та педагогічною фасилітацією викладача: забезпеченням ним регулярності у надходженні нової інформації, чіткості в її інтерпретації, вчасної трансформації у знання для використання на практиці, а також обов'язкової компенсації (через доступні фасилітативні засоби) технічної недостатності емоційності-емпатійності при передаванні знань.

Дослідження дало змогу з'ясувати, що професійна життєстійкість викладача має прямий значущий ($p \leq 0,01$) кореляційний зв'язок з його *комунікативною компетентністю* у сфері ділового спілкування і такими її критеріями, як мотиваційний та когнітивний, а також менш значущий зв'язок ($p \leq 0,05$) – з інструментальним її критерієм. Комунікативна компетентність, виступаючи ефективним психологічним інструментом спілкування викладача у складних умовах педагогічній взаємодії, сприяє прояву сили та стійкості у прагненні особистості до усвідомлення і подолання професійно-комунікативних проблем. Це вимагає активної участі цього фахівця у складних ситуаціях фахової взаємодії, володіння конструктивними способами комунікативної поведінки, вміння сприймати проблемні комунікативні події як досвід і успішно засвоювати «знання з досвіду» з використанням їх передусім у просторі професії, до чого його зобов'язує власна життєстійкість. Таким чином створюються можливості для "виживання" і повноцінного функціонування у складних умовах життєдіяльності, а також для постійного розвитку навіть у проблемному соціально-професійному оточенні.

Психологічне дослідження дало змогу дійти таких **висновків**:

- Професійна життєстійкість виступає як стабілізуюча властивість особистості, що є саморегульованою системою. Вона полягає у здатності опанувати свою психічну активність та поведінку в різних – здебільшого складних чи навіть кризових – умовах здійснення притаманної людині життєдіяльності.
- Високий рівень розвитку життєстійкості забезпечує меншу вразливість людини до дії психогенних факторів середовища і більшу ймовірність її психологічного і професійного здоров'я, яке визначає успішність професійної діяльності, особистісно-професійне зростання.
- Витрачені у процесі життєдіяльності ресурси – маємо на увазі передусім життєстійкість фахівця – потребують свого постійного поповнення для досягнення ним сталої ефективності когнітивного, комунікативного (соціального) й особистісного розвитку, забезпечення постійного творчого внеску в професію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анцыферова, Л.И. (1994). Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита. *Психологический журнал*. № 1. 3–16.
2. Кокун, О.М. (2020). Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномена (С. 68 – 81). *Актуальні проблеми психології: Збірник наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т.У: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агентство». Вип. 20.
3. Корніяка, О.М. (2021). Психофізіологічні закономірності професійної життєстійкості викладачів закладів вищої освіти (С. 122–147). *Психофізіологічні закономірності життєстійкості фахівців соціономічних професій: монографія*. 236 с. / О.М. Кокун, В.В. Клименко, О.М. Корніяка [та ін.]; за ред. О.М. Кокуна. Київ-Львів: Видавець Вікторія Кундельська. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/>.
4. Маклаков, А.Г. (2001). Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*. Т. 22. №1. 16 – 24.
5. Невмержицький, В.М. (2021). Спілкування в умовах освітнього простору (С. 75–79). *Комунікація і спілкування: Збірник наукових робіт учасників Всеукраїнського круглого столу (22 лютого 2022 р.)*, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України / за наук. ред. Г.М. Бевз, І.В. Петренко, В.І. Юрченко. *Вісник педагогіки і психології*. Вип. 29. Київ: ІСПП НАПН України. 103 с. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.psyh.kiev.ua>.
6. Фоминова, А.Н. (2012). *Жизнестойкость личности: монография*. Москва: МПГУ. 152 с.
7. Maddi, S. (1998). Dispositional Hardiness in Health and Effectiveness / *Encyclopedia of Mental Health* / H.S. Friedman (Ed.). San Diego (CA): Academic Press. 323 – 335.
8. Maddi, S.R. & Koshaba, D.M. (2005). *Resilience at work: how to succeed no matter what life throws at you*. New York: AMACOM. 213 p.

Костюченко О. В.,

доктор психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології

Київського національного університету культури і мистецтв

КОМПЛЕМЕНТАРНІСТЬ СПРИЙМАННЯ ТА ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В ОСНОВІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РІВНОВАГИ

Основними ознаками VANI-світу в умовах якого ми живемо, за визначенням футуриста Джамаіса Кашио (J. Cascio), є хаотичність, тривожність, нелінійність і незбагненність [1]. Особливо актуальним і важливим у період значних соціальних трансформацій (кризи, війни, втрати) є вибудовування конструктивного способу життя в рамках стоп-кадру «тут-і-тепер», критеріями якого є психологічна резильєнтність (психологічна пружність, стресостійкість [5]), ефективність, певна самостійність, здатність знаходити реалістичне позитивне вирішення проблем, реалізовувати різні «прості кроки» та «складні плани» власного життя, добирати і повноцінно використовувати необхідну інформацію, знання та навички. Звісно, вирішення складних і суперечливих проблем в умовах критичних викликів і додаткових обмежень залежить від багатьох обставин: конкретної ситуації, соціального середовища, особистісної психологічної стійкості та рівноваги.

У вирішенні проблем в надзвичайних умовах реальної дійсності доречним є усвідомлення творчої ролі суб'єкта при активізації його творчого сприймання і мислення у формуванні повноцінного образу світу. Як зазначив В. Моляко (2012), процеси сприйняття свідомо та підсвідомо регулюються в стратегічних та оперативних проявах, як безпосередньо при сприйнятті реальних об'єктів, так і у процесах функціонування цілодобової індивідуальної «психологічної служби», коли відбуваються мікропроцеси аналізу та синтезу, фіксацій, акцентування, ретро та футуропроявів [9, с. 40]. До основних критеріїв творчості в сучасному нестабільному середовищі належать: гнучкість, здатність генерувати нестандартні ідеї, прогнозування, ризик і толерантність

до багатозначності. Саме культура використання інформації, сенсорно-перцептивна культура полягає не стільки у вмінні «споживати» будь-яку інформацію, скільки в умінні розрізняти та відкидати інформацію шкідливу, порожню чи просто зайву, створити цілісний образ сприймання різних проявів навколишнього світу. Відомо (Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, О. Лурія, В. Зінченко, С. Рубінштейн, Б. Ломов, К. Коффка, В. Келер, М. Вертгеймер, Р. Арнхейм та ін.), що сенсорно-перцептивні процеси є відображенням об'єктивної дійсності, регуляторами станів і діяльності людини. Саме в ефективному інформуванні про властивості об'єктів середовища, перебування в певних психічних станах (ресурсних або ні), організації дій людини відповідно до зміни умов її життя, станів відіграє значну роль об'єктивне перцептивне відображення. «Сприймання безпосередньої реальності є основним каналом (звісно, автоматично включаючи відчуття та й, як мінімум, запаси пам'яті та оперативної мисленнєвої обробки інформації, яка надходить в даний момент) контакту суб'єкта зі світом, фундаментом його поточного орієнтування – оцінювання й прогнозування перебування свого «Я» в навколишньому контексті...» [8, с. 7]. Це свідчить про важливість таких характеристик сприймання як адекватність і точність одержання, інтерпретації людиною сигналів (зовнішніх або внутрішніх), й подальшої побудови своєї діяльності, суттєво впливаючи на характер взаємодії з соціумом й адаптації до його динамічних змін, обумовлюючи психічне та психологічне здоров'я.

Вважається, що «ми сприймаємо світ не таким, яким він є насправді, а таким, яким нам здається [6, с. 265]; «наше сприймання світу не є безпосереднім, прямим сприйманням, а конструюється нами ...» [10, с. 380-382]. Саме вибірковість сприймання надає людині можливості орієнтуватися в інформаційному полі, зосереджуватися на тому, що складає її особисті інтереси, пов'язані з її діяльністю (Б. Ананьєв, Л. Венгер, М. Дворяшина, А. Запорожець, В. Зінченко, Н. Кудрявцева, А. Леонтьєв та ін.), може нашої творчо спрямовану людину на вирішення певної проблеми, долаючи будь-які перешкоди. Доведено також у численних психологічних досліджен-

нях (Б. Ананьєв, Д. Брунер, Ю. Ведін, Л. Веккер, Ю. Забродін, А. Пузирей, А. Сабошук, G. Eckblad, F. Кліх та ін.), поряд з тим, що сприймання є вибірковим, воно дуже щільно торкається мислення, визнається здатність психіки вже на етапі сприймання класифікувати об'єкти, узагальнювати, виділяти суттєві їх особливості й якості, відносити до певних категорій, забезпечуючи економію психічної енергії і відновлення психологічної рівноваги. Роль вибірковості сприйняття у творчості висвітлені Е. Боно [2, с. 6] у метафоричному прикладі ситуації змагання найвідоміших шеф-кухарів, у якому, використовуючи однакові набори продуктів та обладнання, перемагав не той, у кого найсмачніша страва, а той, хто приготував оригінальну страву. Тобто, сприймаючи однакову інформацію з навколишнього світу, до творчості включається той, хто на основі творчого сприйняття пропонованого матеріалу, а саме вибірковості, видає оригінальний продукт пізнавальної діяльності, генерує нові ідеї.

У. Джеймс (2003) вказує: «Понятійна схема світу, побудована над його перцептивною схемою, дає йому теоретичне тлумачення, представляє лише систему гіпотетичних «це», уявлених нами; відповідні ж до них «що» виявляються гармонійно пов'язаними з будь-якими «що», відповідних будь-якому безпосередньо сприйманому «це» [с. 46]. Отже, за допомогою сприймання людина на чуттєвому рівні усвідомлює і розуміє без категоризації, без вербального мислення, лише встановлює правильні відносини між сутностями реальності і своїми поняттями. Точність відображення навколишнього світу визначає ясність, глибину і широту наших знань, що здебільшого розкриває творчий потенціал сприймання та мислення. При вирішенні конкретних задач творче мислення характеризується максимальною свободою в подоланні простору та часу і в оперуванні ними, воно є максимально синтетичним, максимально узагальненим по відношенню до конкретних образів і сенсорних переживань і засновано на максимальній суб'єктивній активації, без якої воно взагалі не може функціонувати.

Творча природа мислення, за Г. Костюком, розкривається у потребі пізнати та зрозуміти нову для людини ситуацію, новий для неї об'єкт, невідоме за допомогою вже відомого, а також в «осаянні» – випадковому рішенні задачі після попередніх напружених, але безрезультатних зусиль її рішення, тобто завершенням аналітико-синтетичної роботи над певним завданням [4].

Безперечно, реалізованість пізнавальної, прогностичної, регулювальної, креативної, комунікативної функцій соціальної перцепції відіграє суттєву роль у набутті, збереженні та посиленні резильєнтності. Про роль творчого сприймання та мислення в динамічній рівновазі особистості у стосунках з постійно мінливим світом, з його інформаційними сукупностями засвідчує думка В. Моляко про те, що: 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» [7]. Саме стратегії, як особистісне утворення, конденсують у собі структури, відповідальні за аналіз ситуацій, оцінку нової інформації, вибір об'єктів дослідження, вибір орієнтирів, дозволяють організувати «хаос мислення» і знайти засоби та шляхи такого впорядкування, що дозволить вирішити нові задачі, завершити творчий процес досягненням рівноваги, гармонізацією.

Психологічна рівновага визначається нами як оптимальна співрозмірність, оптимальне поєднання, узгоджене функціонування когнітивних процесів, зокрема сприймання та мислення, психологічних характеристик одне з одним та з будь-якими проявами зовнішнього середовища у діяльності. Слід зазначити, тільки такому стані приймаються оптимальні рішення, здійснюються ефективні й істинно корисні дії, приходить мудрість, відновлюється зв'язок з внутрішнім «я», з'являється інтуїція та ресурс. Фріц Перлз у своїй роботі «Теорія гештальт-терапії» зазначає, що «стан здоров'я характеризується стабільністю процесу внутрішнього гомеостазу (підтримання життєвої біохімічної рівноваги) і зовнішнім пристосуванням до постійно мінливих умов навколиш-

нього середовища». У випадку, коли людина чітко може розуміти, що вона в даний момент хоче, визначати свої потреби і вибирати спосіб їх задоволення, а потім задовольняти їх, можна говорити про організмичну саморегуляцію (людина здатна найкращим чином подбати про себе в наявних умовах).

В різних сферах буття соціуму, культурі, науці на різних рівнях життєдіяльності людини поруч з поняттями «гомеостаз», «саморегуляція», «баланс», «рівновага» застосовується термін «комплементарність» (від лат. *completus* – повний, *complementum* – доповнення) – відповідність, утворення з чимось іншим нового об'єкта, що має нові властивості; при цьому здійснюється продуктивна вибіркова взаємодія, створюються нові координаційні зв'язки; ґрунтується на зв'язках і взаємодіях, які мають впорядкований характер, об'єднаних на постійній основі і таких, що забезпечують цілісність, внутрішню диференціацію, самоідентифікацію і саморозвиток систем у співіснуванні, взаємодії, співтворчості. У контексті нашого дослідження ми розглядаємо комплементарність творчого сприймання та мислення як їх взаємовплив один на одного, їх взаємообумовленість і взаємоутворення одним іншого; універсальна форма руху, розвитку, яка визначає існування і структуру будь-якої системи.

Вміння бачити потрібне майбутнє, спрацьовування механізму сенсорно-перцептивної фільтрації, при якому відбирається найбільш істотна в даний момент інформація, за рахунок врівноваження її когнітивних, афективних та особистісних складників сприяє успішній адаптації особистості до нових умов життя в інформаційному, цифровому суспільстві, є основним показником творчої ініціативи. Активізація творчого сприймання, розкриття особливостей сприйманого світу через розуміння смислу відображеного образу світу сприятиме творчій діяльності і навпаки у творчо-пізнавальній діяльності виникає нове сприймання оточення внаслідок внутрішньої роботи з опанування емоційно-психологічного, інформаційного, культурного впливу.

Таким чином, враховуючи все сказане вище, можна стверджувати, що існує якесь психічне «налаштування», врегулювання, врівноваження між реальним і бажаним, при якому захоплюються актуальні моменти, опорні пунк-

ти навколишньої реальності, і образ сприймання комплементарно добудовується за допомогою ментальних образів до цілісного об'єкту, що сприяє урізноманітненню й добору оптимального варіанту взаємодії зі світом. Результатом має стати переосмислення власного ставлення, бачення відкритих та прихованих смислів, що сприятиме збагаченню смислового досвіду, розширенню комунікацій, поглибленню світорозуміння.

ЛІТЕРАТУРА

1. BANI: A new framework to make sense of a chaotic world? Think Insights. April 7, 2022. URL: <https://thinkinsights.net/leadership/bani/> (дата звернення: 10.04.2022).
2. Боно Э. Де. Учите вашего ребенка мыслить. Серия: Творческое мышление. Минск: Попурри, 1998. 336 с.
3. Джеймс У. Научные основы психологии. Минск: Харвест, 2003. 528 с.
4. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1988. 304 с.
5. Лазос Г. П. Резильєнтність: концептуалізація понять, огляд сучасних досліджень. Актуальні проблеми психології: Консультативна психологія і психотерапія, 2018, 14. С. 26–64.
6. Майерс Д. Социальная психология; пер с англ. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 752 с.
7. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности. Вопросы психологии, 1994, 5, С. 86–95.
8. Моляко В. А. Исходные предпосылки построения концепции творческого восприятия. Актуальні проблеми психології. Проблеми психології творчості: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України; за ред. В. О. Моляко, Т. 12, вип. 8. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 7–16.
9. Моляко В. А. Так что же такое восприятие мира? (приглашение к дискуссии). Актуальні проблеми психології, 2012, Т.12. Психологія творчості, 15 (1). С. 39-44.
10. Шиффман Х. Ощущение и восприятие. 5-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 928 с.

Кротюк К. А.,

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

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВПЛИВУ УЧАСТІ В БОЙОВИХ ДІЯХ НА ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Період дорослості характеризується стабільністю у фізіологічному, психологічному та соціальному аспектах розвитку. На цьому етапі людина реалізує себе як особистість, проявляє активність та власний потенціал у різних сферах життєдіяльності, насамперед у професійній.

Професійна діяльність саме військовослужбовця відбувається в особливих та екстремальних умовах. Така специфіка роботи військовослужбовця полягає в активізації психічних процесів конструктивного та деструктивного характеру. До першого можна віднести стан зібраності, впевненості, підйому, готовності до виконання завдань. Умови військової діяльності та додаткові стресові фактори можуть зумовлювати виникнення деструктивних психічних станів (тривога, страх, жах, паніка, напруженість тощо). Остання часто є основним станом військовослужбовців-учасників бойових дій через різку зміну характеру діяльності (цілодобове чергування, оборона території, професійна підготовка, виконання наказів на «місцях» та ін.).

Звертаючи увагу на специфіку військової діяльності, зокрема виконання службових обов'язків у бойових діях, І. Іонкін [3] дослідив питання управлінських навичок в бойових умовах. Вони є стереотипізованими способами оцінки, проектування та регулювання діяльності військовослужбовця в стані постійної готовності до виконання бойових завдань. Вчений вважає, що офіцер може бути ефективним в бою тільки тоді, коли успішно засвоєні інтелектуальні, поведінкові, сенсорно-гностичні зразки поведінки виконання службових обов'язків.

С. С'єдін та Р. Абдурахманов [6] звертають увагу на те, що погляди на природу та специфіку психічних розладів існують ще в працях мислителів

Давнини (Геродот, Ксенофонт, Фукидид та ін..). Відтерміновані психічні явища у ветеранів, обумовлені участю в бойових діях, З. Фрейд [7] позначив терміном «воєнний невроз». Виникнення такого явища пов'язане з впливом неочікуваності, страху та переляку. На думку вченого, воєнний невроз є станом его-конфлікту між колишнім мирним та новим воєнним «его» солдата.

Дослідження впливу бойових дій на психіку військовослужбовців простежується не тільки в психології, а й в медицині. Лікарі почали звертати увагу на наявність не тільки фізіологічних пошкоджень організму воїнів, а й на психічні травми. Спроби наукового осмислення психологічних проблем учасників і ветеранів війни застосовувались американськими лікарями часів Громадянської війни. Вони першими пов'язали психологічні проблеми з соматичними захворюваннями (порушення в роботі серця, вегето-судинна дистонія). В 1863 році в Америці був створений перший військовий психіатричний госпіталь. Одними із головних його центрів були саме психотерапевтичні, оскільки більшість діагнозів позначалась як «ностальгія».

Свого часу М. Горовіц [8] розробив спеціальну шкалу для вивчення характерних рис реагування на психотравмуючу подію. Його послідовники зробили висновок, що подолання психотравмуючого впливу залежить від кількох чинників, а саме: від характеру травмуючої події, від індивідуальних особливостей реагування воїна на бойові умови та специфіку умов при повернення до мирного життя.

В умовах сильної емоційної напруги, екстремальних умов діяльності у військовослужбовців відбуваються численні психологічні і психофізіологічні зміни, які можуть носити деструктивний характер. Основними чинниками відхилення у поведінці є дезадаптація воїна до умов бойових дій, рівень стресостійкості. Е. Афонін [2] вважає, що остання корелює із типом нервової системи особистості. Якщо військовослужбовець має сильний тип, то в нього переважатимуть витривалість, працьовитість, висока концентрація уваги, стійкість до змін. Деструктивна поведінка, яка проявляється у повній проти-

лежності до усталених вимог і правил, є своєрідним «протестом» на психологічно несприятливу ситуацію для особистості.

Під час участі в бойових діях у військовослужбовців неминуче виникає психічна напруга (стресовий стан). Він суттєво впливає на перебіг психічних процесів та ефективність бойової діяльності. Стрес може мати як мобілізуючий, так і пригнічуваний вплив, характер якого залежить від мотивації, індивідуальної психологічної стійкості, бойового досвіду військовослужбовця. В період завершення бойових дій у воїнів простежується тривале відновлення фізіологічних процесів та психологічних особливостей. Останні проявляються замкнутістю в собі, униканні будь-яких соціальних контактів або ж, навпаки, бажанні поділитись з близькими травмуючими пережитими подіями, надмірною говірливістю. Така різнополярність у поведінці пов'язана із успішною підготовкою особового складу до бойових дій, рівнем адаптації, правильним вказівкам командира та злагодженим, дружнім колективом.

На ступінь прояву бойового стресу впливають характеристики бойової діяльності (рівень бойової активності воїна, характер бойових дій, ступінь готовності до бою, кількість загиблих та поранених у військовій частині), етнічні (приналежність до етнічної групи або національності ворога), релігійні (подібність віросповідання військовослужбовця до вірувань бойовиків), соціальні (непопулярність, невизнання війни в країні, яку воїн захищає), сімейні (матеріальні проблеми, конфлікти через війну або трагічний досвід в родині військового) обставини [1].

Психіка військовослужбовців, перебудована під вимоги бою, є непристосованою до мирного життя, стандартних цінностей суспільства, оцінки військових подій мирними мешканцями. Адже важливим фактором виникнення психотравматичного стресу воїнів є протиріччя між набутими цінностями в умовах бойових дій та цінностями, культивованими соціумом. Проблема ще й загострюється тим, що мирні жителі не розуміють важливість розповідей з війни перед буденними справами, а розподілення ролей та обов'язків в родині змінились. В такому зв'язку формуються можливості як

для додаткової психотравматизації ветеранів (взаємне непорозуміння, звинувачення оточуючих), так і для виникнення в них неприйняття існуючих соціальних цінностей, розвитку асоціальних норм поведінки тощо.

Безумовно, війна може мати і позитивний вплив на її учасників. У деяких з них ніби відкривається нове, більш точне бачення і відчуття світу, формується оригінальна система цінностей, особливе відчуття до негативних людських якостей. Тому, з молодих, недосвідчених військовослужбовців формується духовно міцні, зрілі особистості.

Поряд з численними дослідженнями негативного впливу психотравмуючої ситуації, у 1995 році вчені вводять у науковий обіг поняття «психотравматичне зростання» (R. Tedeschi, L. Calhoun) [9]. Це позитивні зміни, які відбуваються у людини внаслідок переживання важких життєвих ситуацій та криз.

Посттравматичне зростання є полярним вектором посттравматичного стресового розладу. Внаслідок переживання будь-якої стресової події, людина через певний час демонструє стрибкоподібний позитивний розвиток, має краще самопочуття, більший рівень домагань, ніж це було раніше. Тобто, це не повернення до минулих форм життєдіяльності людини, а конструктивні якісні психологічні зміни.

Свого часу цю проблематику вивчає засновник позитивної психології М. Селігман [4]. Вчений стверджує, що травма не завжди є джерелом психічних проблем, а й виступає в якості рушійної сили для розвитку, психологічної стійкості та благополуччя. Результатами успішного посттравматичного зростання особистості є розвиток власної індивідуальності, покращення комунікації з оточенням, усвідомлення та надання значущості новим цінностям і смислам життя, зміну життєвих пріоритетів.

О. Столяренко [5] виділяє перелік позитивних змін, які зазнають більшість учасників бойових дій. До них належать: вдосконалення навичок професіоналізму; особистісний розвиток і самореалізація; зміцнення фізичного здоров'я та сили; підвищення соціального статусу.

Такі позитивні трансформації можуть відбуватись в учасників успішної бойової діяльності, які сприймається соціально значимою та цінною. Проте, навряд чи це спостерігається в осіб, які набули тяжкі фізичні травми, у військовослужбовців, які брали участь у програному бою.

Такі типи поведінки військовослужбовців можуть мати місце завжди, проте важливо визначити першопричину. Надзвичайно важливим є психологічний клімат у колективі та військовій частині загалом. У випадку правильно організованої взаємодії та розподіленні обов'язків, формується свого роду «механізм», де кожна людина знає власну значимість. Протилежним до цього є військовий колектив, де порушуються усталені вимоги і норми, спостерігається низька дисципліна, пригноблення менших за званням і суб'єктивне ставлення до їх діяльності. Очевидно, що в останньому наведеному прикладі військовослужбовці не зможуть успішно виконувати бойові завдання, і, відповідно, кількість деструктивних проявів буде більшою.

Висновки. Отже, здатність до ефективної психічної протидії впливу травмуючих бойових умов залежить не лише від їх характеру та інтенсивності. Важливим є і те, як людина адаптована до таких подій та контролює їх, її самовпевненості, чи володіє правильними навичками самозбереження та ведення бою. Як бачимо, питання адаптації завжди поставало перед дослідниками і є не менш актуальним зараз. Тому при вивченні впливу участі в бойових діях військовослужбовців варто звертати увагу на дослідженні різних факторів і векторів змін у психологічній картині особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агаєв Н. А., Кокурн О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Остапчук В. В., Ткаченко В. В. Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців: Методичний посібник. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2016. 234 с.
2. Афонин Э.А. Становление Вооруженных Сил Украины: социальные и социально-психологические проблемы : монография; под ред. Л. В. Сохань, Л. Ф. Бурлачука; Национальная академия государственного управления при Президенте Украины; Национальная академия наук Украины. Институт социологии ; Украинское товарищество содействия социальным инновациям ; пер. с укр. М. В. Цветковой-Верниченко. Изд. 2-е., доп. К. : НТЦ «Психея», 2014. 476 с. (Сер. : Открытая исследовательская концепция ; Вып.16). ISBN 978-617-7234-05-9

3. Ионкин В. Б. Психологические особенности проявления управленческих навыков у младших офицеров Сухопутных войск в боевой деятельности: авто-реферат дисс. на соиск. ученой степени канд. психол. наук. М, 2009. 19 с.
4. Селигман М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь = Learned Optimism. How to Change Your Mind and Your Life. М.: Альпина Паблишер, 2013. 338 с.
5. Столяренко А. М. Экстремальная психопедагогика: [учеб. пособие]. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 607 с.
6. Съедин С. И., Абдурахманов Р. А. Психологические последствия участия в боевых действиях. М., 1992.
7. Фрейд З. Психология бессознательного. Сборник произведений. М., 1989.
8. Horowitz M. J. A prediction of delayed stress response syndromes in Vietnam veterans. *Journal of Social Issues*. 1975. Vol. 31 (N. 4), P. 67–80.
9. Tedeschi R.G. The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the Positive Legacy of Trauma. *Journal of Traumatic Stress*. 1996. Vol. 9, P. 455–471.

Ларін Д. І.,

доктор філософії в галузі психології,

доцент кафедри педагогіки та психології,

Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана

МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

***Анотація.** Особливе місце в роботі психолога загальноосвітнього закладу посідає психологічна діагностика. Зміни початкової ланки освіти висувають нові вимоги до психологічної служби у використанні якісних засобів у вивченні творчого мислення дітей. В статті запропоновано алгоритм «діагностичного мінімуму», який допоможе визначити рівень розвитку мислення учнів молодших класів.*

***Ключові слова:** методи дослідження, розвиток, творче мислення, молодший шкільний вік, психологічна служба.*

METHODS OF RESEARCH OF DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF THE JUNIOR PUPILS

The initial collection of anamnesis is an important step towards a comprehensive psychological diagnosis of the child's thinking. Taking into account

the social situation of development, the role of parents and family environment (which is a timely propaedeutics) stimulates the interest of junior high school students (developed by Mytnyk O. Ya. Questionnaire for parents "Do you help your child become intelligent" thoughts)

Table 1

Questionnaire for parents «Do you help your child to become an intellectually educated person» (O. Ya. Mytnyk)

Instruction. Read a number of statements. In front of each, write one of the possible answers: "yes" or "no".

№	Assertion	answers	
		"yes"	"no"
1.	I answer all the children's questions patiently and honestly.		
2.	I take all questions and statements of the child seriously.		
3.	Installed a stand where the child can demonstrate their work.		
4.	I do not blame the child for the mess in the room or on the table, if it is associated with creative activity and the work is not yet complete.		
5.	Gave (provided) to the child a room or part of a room exclusively for her classes		
6.	I make it clear to the child that he is loved as he is, not for his achievements		
7.	I entrust the child with the work of the household according to my strength.		
8.	I help the child to make personal plans and make decisions.		
9.	I take my son (daughter) to travel to interesting places.		
10.	I help to improve the results of my son's (daughter's) work.		
11.	I help in communication with children of different social strata.		
12.	I set reasonable standards of behavior and make sure that the child adheres to them.		
13.	Never tell a child that she is worse than other children.		
14.	I do not punish with humiliation		
15.	I provide books and materials for her favorite activities.		
16.	I teach to think independently.		
17.	I read to my child regularly.		
18.	I teach her to read from an early age.		

19.	I encourage fantasizing.		
20.	I pay attention to the individual needs of the child.		
21.	Every day I find time to be alone with the child.		
22.	I involve the child in the planning of family affairs and travel.		
23.	I never complain about mistakes..		
24.	Praise for the poems, stories and songs studied in addition to those provided by the school curriculum.		
25.	I teach a child to communicate freely with adults of any age.		
26.	I help to learn more, more than the information that is in the textbooks.		
27.	I always find time to play her favorite pastimes.		
28.	I encourage children to trace their own shortcomings and be able to get rid of them.		
29.	In the child's extracurricular activities I find something that is commendable.		
30.	I do not praise the child in vain and insincere.		
31.	I am always honest and candid in assessing my feelings about a child's success.		
32.	There are no topics that I completely remove from the discussion with the child.		
33.	I give the opportunity to make decisions independently.		
34.	I help the child to become a person.		
35.	I advise her TV shows (and sites) that deserve attention.		
36.	I develop in my son / daughter a positive perception of their own abilities.		
37.	I never remain indifferent to a child's failures.		
38.	I encourage maximum independence of judgment from the opinion of adults.		
39.	I believe in the common sense of my child and always trust her.		
40.	I want the main part of the work that the child undertook to be done independently, even if I am not sure (not sure) of a positive end result.		

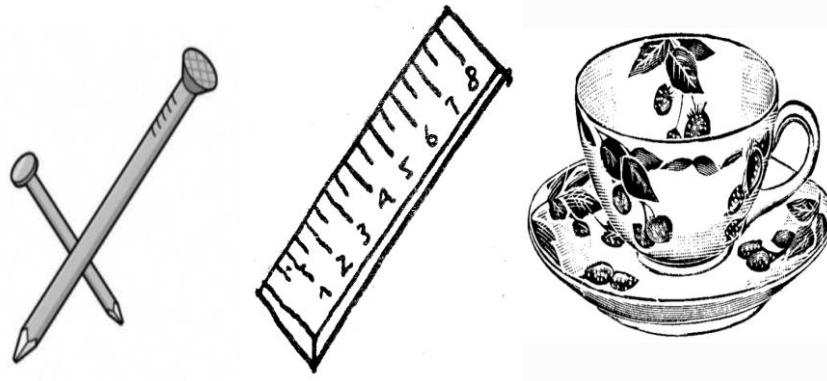
Thus, the psychologist has the opportunity to interview parents through a questionnaire to determine the educational impact and encourage the child's mental activity. The algorithm for counting points for the psychologist of the institution is simple for the answer yes - 1 point, for the answer no – 0.

In total, the assessment is based on the following levels: minimum (from 0 to 8 points); moderately favorable (from 9 to 20 points); favorable average (from 21

to 24 points); optimal level, above average (from 25 to 36 points) and high (from 37 to 40 points). After the survey, you should use the "use of objects" test to check the presence of problematic thinking of the child.

Picture 1

Incentive material for the problem thinking test



The test has clearly defined instructions, it reads as follows: "Write as many assignments of a common object, such as nails, cups, rulers, etc.". Estimated: performance of the task by counting the number of responses for a time interval - 5 minutes. Analyzing the answers, we determine: lightness - the number of answers; repetitive answers (maximum 4-6 points) are not taken into account; flexibility - the number of shifts from one object to another (maximum 4-6 points); originality - the frequency of this response in a homogeneous group (maximum 2-3 points).

Evaluation of results: If a child gains flexibility and originality by 0 points, he has a low level of problematic vision. For example, a 2nd grader answered about the purpose of a nail: "hammer in a wall to hang a picture; hammer in a tree during construction; make a turntable. Results: lightness - 5 points; flexibility - 3 points (three switches); originality - 1 point ("make a turntable"). The level of development of problem thinking - medium.

Task: "Classifications". Instruction. Divide the words into groups by selecting as many classes as possible. Words: bee, arrow, fish, yacht, crocodile, shulika, sparrow. The results are evaluated by the following criteria: lightness (maximum 5 points); originality (maximum 5 points); flexibility (maximum 5 points). For example, a 3rd grade student completed the task as follows: "A crocodile, a shulika, a

sparrow, a fish, a bee are animals; shulika, sparrow - birds; shulika, sparrow, arrow, bee - fly; fish, yacht, crocodile - swim; bee, fish, shulika, crocodile, sparrow - creatures.

Find Contradictions Test. Instruction. Read the sentences and write the numbers of the sentences in which you noticed inconsistencies. The results are assessed on three levels: 1) high - errors and all inconsistencies are noticed; 2) medium - one inappropriateness; 3) low - two or more inappropriate. You can suggest, for example, the following sentences: 1. In the evening the girl went out into the garden and saw dewdrops shimmering in the sun. 2. It was cold and we put on warm clothes so we wouldn't freeze. 3. If water is heated to 100 degrees, it will turn into ice. 4. After dinner, the children ran to swim in the sea and saw a lunar path in the water. 5. If a person has wings, he will fly. Inconsistencies in sentences 1, 3.

Finally, the technique of memorizing semantic pairs using words is used. Thus, using an integrated approach in the diagnosis of creative thinking, you can get science-based results.

REFERENCES

1. Mytnyk O. Ya. (2010). Yak navchyty dytnu mystetstva myslennia. Pedahohichna psykholohiia. Navchalnyi posibnyk dlia slukhachiv kursiv pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi pislidyplomnoi osvity. – Kyiv: Vydavnytstvo «Pochatkova shkola», 2010. – P.86-90.
2. Maksymenko S. (2010). Zahalna psykholohiia. Vydannia 3-tie, pereroblene ta dopovnene. Navchalnyi posibnyk. – K.: Tsentri uchbovoi literatury, 2008. – P.167-172.
3. Psykholohycheskye testy dlia psykholohov, pedahohov, kadrovykov, sost. N. F. Hreben. – Mynsk: Sovremennaia shkola, 2011. – 480 p.
4. Shevchenko M. (2015) Psykholohycheskye tsvetovii y rysunochnye testy dlia vzroslykh y detei. – M.: AST, Kladez, 2015. – 128 p.

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

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ КАРУС

Життя в епоху науково-технічного розвитку, на сьогоднішній день переважно в умовах стресових ситуацій, інформаційної перенасиченості та неупорядкованості інформації, яку отримує людина з різних джерел, вимагає від неї не шаблонних, усталених дій, а гнучкості мислення, швидкого орієнтування і адаптації до нових умов, творчого підходу до вирішення різного роду і складності проблем.

Науковцями відзначається важливість розвитку творчих здібностей з раннього віку. Своєчасно організувати творчу діяльність дітей та сприяти творчій самореалізації учнів є основною задачею освітньо-виховного процесу. Творчий підхід в діяльності вчителя і учня сприяє результативності навчання, впливає на ступінь відкритості дитини до всього нового, допомагає долати стереотипи та розвивати основні якості творчого мислення.

Система КАРУС орієнтована на навчання творчості, творчим вмінням, знаходженню творчих рішень при розв'язуванні нових задач у різноманітних сферах діяльності та передбачає введення різного роду ускладнень [1].

На основі аналізу здійснених психологічних досліджень творчого мислення, пов'язаних з розробкою системи КАРУС (В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова, Л. Г. Вержиківська, Ю. А. Гулько, В. С. Лозниця, Н. В. Медведева, Т. М. Третьак та ін.) нами розроблено один із варіантів творчого тренінгу розвитку творчого мислення учнів молодшого шкільного віку засобами КАРУС.

В психологічних дослідженнях, які певною мірою стосуються вивчення особливостей та закономірностей функціонування мислення учнів молодшого шкільного віку, особливу увагу приділяють наочності та зазначається ефе-

ктивність її використання. Оскільки конструктивна та образотворча діяльність характеризується активним використанням наочності, тому в своєму дослідженні творчого мислення ми пропонували дітям розв'язувати образотворчі задачі та задачі на конструювання. Зокрема, нами використовувалось дві серії завдань: задачі на вільне конструювання (побудова конструкції) та образотворчі задачі (створення малюнку), де стимульним матеріалом були конструктор з геометричних фігур (квадрат, трикутник, круг) та графічні зображення геометричних фігур (квадрат, трикутник, круг). Досліджуваними були учні другого класу. Учням ставилось завдання: «Що можна побудувати з цих фігур. Назви зображення» та «Намалюй малюнок, використовуючи зображені геометричні фігури. Назви зображення». При розв'язуванні конструктивних задач учні використовують лише геометричні фігури. При розв'язуванні образотворчих задач, до геометричних фігур учням потрібно щось домалювати.

Як виявилось, в учнів молодшого шкільного віку в процесі розв'язування як образотворчих задач так і задач на конструювання, на першому ранговому місці знаходиться структурний підхід до формування задуму, коли конструкція чи малюнок створюється в результаті комбінування структурних ознак (74%) Це можуть бути конструкції, такі як «будинок» (поєднання квадрата і трикутника), чи, наприклад, зображення «сонечка» або «смайлика» і т.п.

На другому ранговому місці знаходиться структурно-функціональний підхід у створенні задуму розв'язку задачі, з орієнтацією не тільки на структуру (в нашому випадку геометричну форму), а й з урахуванням функціональних якостей створюваних об'єктів (20%). Прикладом такого підходу може бути малюнок «Свято у песика», на якому зображено песика з кулькою. Досліджувана запропоновані квадрати вдало поєднала лінією так, щоб вийшло зображення собаки, а окремі квадрати стали частинами її тіла. З метою втілення задуму «свято у песика» запропонована геометрична форма «квадрат» трансформується у кульку, яку тримає песик і т.п.

На третьому ранговому місці знаходиться функціональний підхід, оскільки найменшою виявилась кількість розв'язків, коли головним у створенні задуму майбутньої конструкції чи малюнку є функціональна ознака (6%). Прикладом функціонального підходу може бути малюнок досліджуваної Щ.М. «Кошеня». Безпосередньо форма трикутника була використана дослідницею лише на початковому етапі малювання – це носик у тварини, а далі інші трикутники досліджуваного малюнка використовувала як частину зображення. Потім для втілення задуму і естетичного оформлення дівчинка домалювала сонечко, хмарки, травичку і квіти.

Це можна пояснити тим, що учні молодшого шкільного віку при розв'язуванні задач здебільшого орієнтуються на структурні властивості об'єктів і рідко враховують при цьому їх функціональні властивості.

Робота над образом створюваної конструкції чи малюнку передбачає такі мислительні операції як аналіз, синтез, порівняння, виявлення близьких та віддалених аналогій, комбінування структурних і функціональних ознак, тощо. На основі співставлення наявних знань із сприймаючою інформацією і реальним об'єктом відбувається пошук і прийняття рішення, вибір найбільш доцільного і пластичного способу зображення із всіх можливих, які є в арсеналі дитини на даний момент. Образ, що фіксує наслідок рішення (задуму), конструюється засобом візуального мислення з урахуванням вимог поставленого завдання. Під час створення задуму може відбуватися переорієнтація на більш значущі властивості і ознаки, тобто перекодування на “власну” мову. Такий процес може відбуватися за участю свідомості або здійснюватися автоматично (підсвідомо). Це зумовлено наявністю у пам'яті відповідних знань і умінь, які дитина набуває у процесі навчання і на основі власних вражень з оточуючої дійсності.

Аналіз розв'язування учнями запропонованих задач дозволив нам визначити три *рівні прояву творчого мислення молодших школярів: низький середній і високий.*

При розв'язуванні образотворчих задач низький рівень відображає слабку емоційність, яка характеризується байдужістю учнів до об'єктів сприйняття, побоюванням показувати свій емоційний стан, пасивність у відтворенні художніх образів, спостерігається відсутність бажання експериментувати (кольором, лінією, формою тощо). В образно-асоціативному мисленні домінує проста аналогія. У своїх малюнках ці діти неадекватно відтворюють конструктивні особливості форми об'єкта, пропорції. За малюнком важко впізнати, який саме об'єкт зображено. Створюється зображення типу «прапорець» (до трикутника домальована лінія), «палатка» (дещо розфарбований трикутник), «ніс пташки», «ковпак» і т.п. В мисленні дітей спостерігаються здатність до створення досить простої аналогії за структурою.

При розв'язуванні задач на конструювання прояви низького рівня ми фіксували, коли учнем будувалась досить проста конструкція з мало розробленим попереднім планом щодо майбутньої конструкції чи взагалі конструювання відбувається шляхом спроб і помилок. В основі першого рівня конструктивного мислення дітей лежить найпростіша мисленнева тенденція пошуку дуже близьких аналогів і в ході такого конструювання створюється проста конструкція шляхом поєднання декількох геометричних форм.

Середній рівень прояву творчого мислення в процесі розв'язування образотворчих задач характеризується зацікавленістю учнями деякими предметами і явищами довкілля, спостерігається уявно-фантазійні прояви у створенні художнього образу. Такі діти у своїх малюнках частково правильно відтворюють конструктивні особливості форми об'єкта, та його пропорції. Спостерігаються прояви стратегіальної тенденції аналогізування та комбінування. Прикладом може бути малюнок «дівчинка», зображення не схематичне, всі частини тіла відображено детально, задана фігура трикутника стає рожевим платтям, далі домальовується голова з очима, носом ротом, довгим волоссям, потім домальовуються руки і ноги в туфельках.

В процесі розв'язування конструктивних задач середній рівень прояву творчого мислення ми фіксували, коли відбувалася деталізація конструкції

чи декілька простих конструкцій між собою були поєднані за змістом. В основі другого рівня конструктивного мислення лежать мисленнєві тенденції до пошуку аналогів та до комбінаторних дій. В ході такого конструювання досліджувані намагаються створити конструкцію, що є аналогом з минулого досвіду, але при цьому відбувається досить детальне поєднання елементів конструкції (будинок з вікнами, дверима, димоходом), або відбувається смислове поєднання декількох досить простих за побудовою конструкцій (створення сюжетної композиції).

Високий рівень творчого мислення молодшого школяра в процесі розв'язування образотворчих задач характеризується такими особистісними якостями учня, як відчуття краси, почуття радощів, захоплення, милування і здатність на цій основі емоційно відгукуватися на різноманітні вияви естетичного у навколишньому світі. Для цих школярів властивий стійкий інтерес до образотворчої діяльності, потреба у самовираженні засобами образотворчого мистецтва, прагнення до гармонії у створенні образів. Такі діти активні, проявляють інтерес до явищ навколишнього світу і намагаються віднайти способи їх відображення в образотворчому мистецтві, образно мислять, мають дієву уяву, фантазію, інтуїцію. У своїх малюнках добре відображають основні конструктивні особливості форми об'єкта, засобами лінії адекватно відтворюють зовнішні контури та пропорційні відношення цілого і частин, вдало знаходять гармонійні співвідношення кольорів.

В процесі розв'язування конструктивних задач високий рівень розвитку творчого мислення ми фіксували, коли створювалась конструкція з високим рівнем складності, із достатньою деталізацією, оригінальна й осмислена учнем. В ході такого конструювання відбувається поєднання структур та функцій складових елементів. Як правило, учень конструє сюжетну композицію, в якій окремі конструкції відтворено досить детально і вони пов'язані між собою за змістом. Отже, мислення дітей, яких ми віднесли до третього рівня конструктивного мислення, скеровується тенденцією до пошуку аналогів, часом досить віддалених, та до комбінування.

Важливою умовою розвитку творчого мислення молодших школярів є, як ми вважаємо, формування психологічної готовності до розв'язування нових задач. Зокрема, варто запропонувати задачі на конструювання, адже 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.

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 у 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.

Засоби активізації творчого мислення повинні, з одного боку, спиратись на наявну суму знань у певній галузі, а з іншого – формувати зацікавленість та інтерес до творчого пошукового процесу, повинна сформуватись саме психологічна готовність до розв'язання творчих задач, стратегії творчої діяльності.

Для реалізації розвитку творчого мислення можна використати комплекс розвивальних вправ, який включає теоретичну та практичну частину. Теоретична частина полягає в ознайомленні із сутністю аналогізування, комбінування, реконструювання. Практична частина передбачає розв'язування учнями задач на аналогізування, комбінування, реконструювання. Враховуючи вік учнів, деякі завдання проводяться в ігровій формі, що викликає у них живий інтерес до діяльності, сприяє розвитку уяви та активізації фантазії. Також використовуються підказки, орієнтовні запитання, ілюстрації.

Як вже зазначалось вище, комплекс розвивальних творчих вправ включає в себе три серії завдань: задачі на комбінування, аналогізування та реконструювання. Перед тим, як учні приступлять до розв'язування творчих завдань, з ними необхідно провести бесіду, в ході якої пояснити сутність певної стратегії, продемонструвати застосування стратегії на конкретному прикладі. Далі учні самостійно в усній формі наводять приклади використання відповідної стратегіальної дії. Після цього учні приступають до розв'язування запропонованих завдань.

Комплекс розвивальних вправ, що включає завдання на аналогізування, комбінування і реконструювання сприяє розвитку фантазування, уяви, більш ґрунтовному структурно-функціональному аналізу елементів конструктора, формуванню цілеспрямованих дій у процесі формування конструктивного задуму та розвитку конструктивного мислення учнів молодшого шкільного віку в цілому. Систематичне розв'язування творчих завдань з урахуванням певних мисленнєвих тенденцій та певних ускладнюючих умов дасть можливість учням молодшого шкільного віку підготуватися до творчої діяльності та до професійної творчої діяльності.

Розвиток стратегіальних тенденцій аналогізування, комбінування та реконструювання молодших школярів має відбуватися на основі засвоєння ними певного мінімуму знань про творчі мисленнєві дії, розвитку певного рівня просторового мислення і уваги, спостережливості. Вчитель (дорослий) повинен забезпечити повноцінні можливості для свободи дитячої фантазії у процесі підготовки до конструювання та в процесі конструювання і малювання (спостереження, спонування до фантазування, вигадування ідей, вміння бачити різноплановість та багатофункціональні можливості об'єктів тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). К. : Освіта України, 2007. 388 с.

Мазяр О. В.,

доктор психологічних наук, доцент,

професор кафедри соціальної та практичної психології,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ІНФОРМАЦІЙНА НЕВИЗНАЧЕНІСТЬ ЯК УМОВА ТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ

Інформаційна невизначеність неминує спричинює необхідність звертатися до матеріалу власного життєвого та практичного досвіду. Позаяк це ніби капсулює суб'єкта, обмежує у здатності використовувати зовнішні стимули для пошуку шляхів розв'язання задач. З іншого боку, така ситуація створює найоптимальніші умови для вивчення творчого потенціалу суб'єкта.

Разом із тим, у цьому випадку достатньо складно розмежувати феномен творчості та випадковості. Адже інформаційна невизначеність почасти детермінує стресове навантаження, яке, своєю чергою, може супроводжуватися випадковими нерациональними реакціями. Ця нерациональність за певних обставин може набути релевантності для оригінального розв'язання актуальної

задачі. Та хай там як, творчість тотожна оригінальності, принаймні для самого суб'єкта, тож передбачає вихід за межі встановленого шаблону, завченого алгоритму дій, а відтак спричинює необхідність чи навіть потребу на певному проміжному етапі здійснювати «випадкові» підставлення. Відмінність творчого процесу полягає головним чином в отриманні ефективного результату (прийняття найбільш раціонального й економного рішення).

Наш науковий інтерес обумовлений спробою змоделювати механізм когнітивного пошуку людини, визначивши, як відбувається підставлення «випадкових» елементів у когнітивній задачі (так само як і комбінування елементів). Попередній теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що насправду «випадкових» елементів у творчому процесі не буває, як не може бути їхнього «випадкового» підставлення чи комбінування. Йдеться лише про рівень ймовірності цього, позаяк суб'єкт має змогу вибирати лише з наявного у досвіді набору елементів. Саме низька ймовірність з'яви певного когнітивного елемента дає підстави вважати його «випадковим», «несподіваним».

Якщо когнітивний елемент не може бути випадковим, виникає питання про механізм його актуалізації у конкретній ситуації та функціонування загалом. На нашу думку, пошук відповіді на це фундаментальне питання лежить в основі всіх без винятку психологічних проблем. Однак його розв'язок лежить не в площині з'ясування кореляційних зв'язків окремих психічних феноменів (хоча й це становить науковий інтерес). Це питання про структуру елементарної психічної одиниці та механізм її функціонування. Елементарна психічна одиниця є «чорною скринею» психологічної науки, до якої науковці здебільшого не наважуються наближатися. Зокрема, вирішуючи проблему мислення, вони пишуть про «саморух» думки, «потік свідомості», що, на нашу думку, є відтермінуванням справжнього психологічного аналізу.

На сучасному етапі одиницею аналізу є певна дія або навіть вчинок, який може складатися з низки дій. Психологи вивчають окремий поведінковий акт як структурно одиничну та змістовно монолітну дію, що зіставляється та пов'язується з іншими діями або ситуаційними й об'єктивними умова-

ми, за яких вона відбулася. Сама дія, як і предмети, явища, процеси тощо позначається знаками. Знаки – комунікативні одиниці, які семантично й синтаксично пов'язуються у повідомлення раціонального змісту. Власне, саме це й аналізується психологами (у бесідах, опитувальниках, самозвітах).

У низці попередніх публікацій нами обґрунтовувалось теоретичне положення про бінарний принцип психічної організації людини – ототожнення нетотожних когнітивних елементів. Елементарна психічна одиниця – це знак, яким суб'єкт користується на позначення певного предмета, явища, процесу. Структурно він має форму нерозривної єдності двох елементів, яку можна представити як А/В. Бінарна єдність психічних елементів – це специфічна людська форма психічного функціонування, яка назагал відповідає умовам функціонування абсурду. Адже яким би змістовно близькими не були елементи А та В, вони все одно лишаються нетотожними, а відтак тією чи іншою мірою несумісними, а інколи прямо протилежними. Останній варіант може обумовлювати відчуття суперечності, що об'єктивується у невротичності чи психотичності суб'єкта.

Наприклад, спеціальним чином організоване дослідження за допомогою асоціацій виявило, що для учня 9-го класу поняття «навчання» (елемент А) нерозривно зв'язане з категорією «пофігізм» (елемент В). Зрозуміло, що з нашого боку це лише припущення, проте воно необхідне для демонстрації розуміння можливого змістовного наповнення знаку «навчання». Отже, домінуючий елемент А артикулюється досліджуванним, певним чином усвідомлюється, тоді як субдомінуючий елемент В прямо не артикулюється, безпосередньо не усвідомлюється, однак, зрештою, семантично визначає зміст елемента А. Зауважуємо, що елемент В не виражає ставлення до елемента А, натомість є його невіддільним змістом («пофігізм щодо навчання»); мало того, елемент В за своїм енергетичним потенціалом (якщо так можна висловитися) значно потужніший за елемент А. Елемент В акумулює несвідому силу, яка завжди перевищує свідому [4]. Це відповідає фізіологічному погляду на такий процес, зокрема у межах парабіозу: при зіткненні двох вогнищ збу-

дження у робочому (по суті свідомому стані) лишається слабше вогнище, тоді як більш потужне – витісняється, а відтак не усвідомлюється (на парадоксальній стадії парабіозу) [1].

Детально не вдаючись у пояснення фізіологічного підґрунтя цього питання (що здійснено у численних публікаціях), наголосимо на принципово новому розумінні елементарної психічної одиниці. Вона стає ніби ареною боротьби свідомого й несвідомого, загальмованих першосигнальних імпульсів і збудженої другосигнальної інструкції. Саме ця змістовно абсурдна конструкція створює прецедент для рефлексії, творчості та суб'єктивності індивіда, позаяк зміст знаку (бінарної структури) для кожної особи унікальний, неповторний. Унікальність полягає у тому, що представлена на огляд структура елементарного психічного елемента є максимально спрощеним фрагментом знакової системи. Адже субдомінантний елемент В, своєю чергою, може входити до структури інших знаків, а в одному з них, вірогідно, бути домінуючим (себто свідомим, артикульованим) елементом.

Змістовна унікальність також обумовлюється системою синонімів домінуючого елемента ($A_1, A_2, \dots A_n$) та його антонімом (\bar{A}). Зауважимо, що навіть антонім у кожного суб'єкта є унікальним. Зокрема, у досліджуваного антонімом поняття «навчання», вочевидь, є категорія «занудство». На нашу думку, антонім (\bar{A}) окреслює семантичні межі поняття (A), натомість численні синоніми ($A_1, A_2, \dots A_n$) його уточнюють, доповнюють [2], [3].

Фактично отримуємо семантичну сітку знаку $A/B - \bar{A}, A_1, A_2, \dots A_n$, яка дозволяє індивіду рефлексувати (нескінченно довго визначати зміст поняття A) і бути суб'єктивним у сприйманні (бути обмеженим саме такою семантикою). Власне, це становить межі творчості у ситуації інформаційної невизначеності. Остання означає, що суб'єкт не отримуватиме зовнішні «підказки» щодо можливого зв'язку з іншими знаками та їхніми елементами, а муситиме виходити з тієї знакової конфігурації, яка у нього стихійно склалася у конкретний момент часу.

Якщо вважати, що знак являє собою структурно й змістовно абсурдне утворення, то результатом рефлексії стає дезабсурдизація знаку. Це спроба раціоналізувати когнітивну діяльність шляхом усунення найбільш суперечливого синтезування елементів, встановлення найбільш ефективного, релевантного. Творчість додає момент цілеспрямованого пошуку когнітивного резерву внаслідок нетривіального для суб'єкта поєднання елементів різних знаків або навіть у межах одного знаку (наприклад, шляхом розгортання синонімії).

Таким чином, отримуємо вкрай розгалужену мережу знаків (бінарів), які пов'язані спільними елементами, однак їхні зв'язки лишаються неартикульованими, позаяк не усвідомлюються як такі. Навпаки, зазвичай наявність субдомінантних елементів суб'єктом категорично заперечується, однак, разом із тим, це стає потенціалом для змістовного виходу за межі домінантного елемента, своєрідним проривом до інших знаків. Творчість стає тотожною встановленню змісту субдомінантних елементів знакової системи. Вихід на їхню артикуляцію ніколи не буває остаточним, а відтак навіть творчість (що вже казати за психотерапію) не здатна вичерпатися, завершитися. Вона стає нав'язливою і не спроможна перерватися навіть у ситуації інформаційної невизначеності, позаяк суб'єкту цілком вистачає того когнітивного матеріалу, вже накопиченого у його знаковій системі. Інша справа, що у ситуації інформаційної невизначеності не здатна адекватно відбуватися раціоналізація (дезабсурдизація), що може виштовхувати суб'єкта за межі релевантності об'єктивним умовам зовнішніх задач.

Окреслена схема є найбільш загальною та спрощеною. Направду психічні процеси, які супроводжують творчу діяльність, становлять вкрай заплутаний шлях лабіринтами знакової системи, де антонім першого домінантного елемента водночас стає синонімом другого знаку і субдомінантним елементом третього знаку. Їхня безперервна дезабсурдизація й тимчасове встановлення нових абсурдних зв'язків, власне, є мисленням, яке у такому вузькому розумінні приречене бути творчим. Саме тому вироблення жорстких рефлексивних реакцій – справа вкрай непроста для людини, але базова для тваринно-

го світу. Рефлекторно реагувати для людини означає певної миті не мислити, що досягається лише в результаті подекуди тривалого тренування. «Людський фактор» саме тому стає найменш прогнозованим, що рефлекторний принцип когнітивної діяльності не властивий людині тією мірою, що тварині. Людина повсякчас прагне вийти за межі жорсткої рефлекторної реакції. Релевантним нервово-психічній діяльності людини є безперервне абсурдотворення та її наслідок – дезабсурдизація. Справжнього творця вирізняє здатність здійснювати ці процеси максимально економно й ефективно. Творець є особою, що більш вправно, ніж решта, рухається маршрутами власних знакових лабіринтів, але при цьому прагне постійно відхилитися від протоптаних стежин.

ЛІТЕРАТУРА

1. Введенский Н. Е. Избранные сочинения по физиологии. В 2 ч. Москва : Издательство Юрайт, 2017. Ч. 1. 506 с.
2. Мазяр О. В. Знак у сигнальній системі людини. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 5. С. 22–26.
3. Мазяр О. В. Структурні особливості знаку в умовах неврозу. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Вип. 5. С. 60–65.
4. Юнг К. Г. Избранное. Минск : ООО «Попурри», 1998. 448 с.

Марценюк М. О.,

*кандидат психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри психології,
Мукачівський державний університет,*

МОЖЛИВОСТІ ІМАЖЕНАТИВНИХ МЕТОДІВ ПРИ ЗДІЙСНЕННІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Поняття саморегуляції носить міждисциплінарний характер і широко застосовується в різних сферах людської діяльності. У психологічній науці саморегуляція – один з рівнів регуляції активності живих систем, для якого характерне використання психічних засобів відображення і моделювання реальності (О.О. Конопкін, В.І. Моросанова, О.О. Обознов). Однак при акценті

на регулюванні саме психічних станів, виникає більш вузьке трактування цього поняття. Опис такого розуміння саморегуляції зустрічається в працях О.В. Алексєєва, Л.П. Гримака, Л.Г. Дикої, О.О. Прохорова та ін. Загальним для різних визначень саморегуляції у цьому акценті є виділення стану людини як об'єкта впливу і спрямованість на використання внутрішніх засобів регуляції, в першу чергу – прийомів психологічного самовпливу [1; 2; 6].

Можна визначити саморегуляцію станів як систему, що базується на свідомому самовпливі людини, спрямованому на зниження дії з боку негативно-го психічного стану, або повне його усунення, а також досягнення і підтримання необхідного психічного стану за рахунок використання власних психічних засобів. Префікс «само» вказує на те, що людина самостійно, без зовнішнього впливу з боку інших людей, може регулювати свій психічний стан, поведінку, емоції. У цьому і полягає принципова відмінність методів саморегуляції від методів регуляції. Як зазначає А.Б. Леонова, досягнення необхідного стану можливе завдяки опосередкованому впливу через зміну зовнішніх умов, що викликають несприятливі стани, проте в реальних умовах діяльності людині неминуче доводиться стикатися з несподіваними труднощами і працювати в мінливих умовах, які неможливо передбачити і вжити заходів щодо їх нівелювання [2].

Тож, саморегуляція – це управління своїм психоемоційним станом, який досягається шляхом впливу людини на самого себе за допомогою слів, уявних образів, управління м'язовим тонусом і диханням.

Ефекти саморегуляції:

- ефект заспокоєння (усунення емоційної напруженості),
- ефект відновлення (ослаблення проявів втоми),
- ефект активізації (підвищення психофізіологічної реактивності).

Способи саморегуляції:

- сміх, посмішка, гумор;
- роздуми про хороше, приємне;
- різні рухи типу потягування, розслаблення м'язів;

- розглядання квітів в приміщенні, пейзажу за вікном, фотографій, інших приємних або дорогих серцю речей;
- уявне звернення до вищих сил (Бога, Всесвіту, великої ідеї);
- «купання» (реальне або уявне) в сонячних променях;
- вдихання свіжого повітря;
- читання віршів;
- висловлювання похвали, компліментів кому-небудь просто так [4].

В психологічному словнику за редакцією Н.А.Побірченка, представлено наступне визначення поняття: «Саморегуляція – системна характеристика особистості, що відображає її здатність до стійкого функціонування в різних умовах життєдіяльності, спрямованість на досягнення максимальної ефективності своєї власної діяльності, уміння і досвід контролю за своїм станом і діяльністю. За всієї різноманітності проявів саморегуляція має таку структурну організацію:

- а) прийняття суб'єктом мети, відповідної потреби, що виникла /мотивація/;
- б) формування моделі сукупності значущих умов діяльності чи поведінки;
- в) формування і прийняття програми власне виконавчих дій;
- г) формування і прийняття системи критеріїв успішної діяльності чи поведінки;
- д) отримання інформації і критичний аналіз реально досягнутих результатів;
- е) оцінка відповідності реальних результатів критеріям успіху;
- є) прийняття рішення про необхідність і характер корекції діяльності чи поведінки [5].

Головне завдання саморегуляції — так змінити психічну активність, щоб людина могла досягти внутрішньої гармонії та рівноваги. Що це дає?

Можливість утриматися від «вибуху» у конфліктній ситуації. Сварки вдається запобігти ще до того, як вона почнеться.

У момент кризи чи сильного стресу людина може адекватно мислити та приймати правильні рішення.

Індивід може поновити емоційні сили.

І, нарешті, остання функція – протистояння проблемам. Саморегуляція дозволяє досягти гармонії з самим собою та у відносинах з оточуючими, що суттєво покращує якість життя та допомагає впоратися з будь-якими труднощами [2].

Найбільш ранній досвід саморегуляції тісно взаємопов'язаний з тілесним відчуттям.

Саморегуляція особистості – це також і управління своїми психоемоційними станами. Вона може досягатися за допомогою впливу індивіда на самого себе за допомогою слів — тверджень, думок-образів (візуалізація), регулювання м'язового тону і дихання. Психічна саморегуляція – це своєрідний спосіб кодування своєї власної психіки. Така саморегуляція ще називається аутотренінгом або аутогенним тренуванням. Внаслідок саморегуляції виникає кілька важливих ефектів, таких як: заспокоєння, тобто усувається емоційна напруженість; відновлення, тобто послаблюється прояви втоми; активізація, тобто підвищується психофізіологічна реактивність.

Розрізняють природні способи саморегуляції, такі як сон, прийом їжі, спілкування з тваринами і живий середовищем, гарячий душ, масаж, танці, руху та інше. Однак використовувати такі засоби не завжди існує можливість. Так, наприклад, перебуваючи на роботі індивід в момент виникнення напруженої ситуації або перевтоми не може лягти спати. А адже саме своєчасність саморегуляції є основоположним чинником у психогігієні. Своєчасна саморегуляція здатна запобігти скупчуванню залишкових явищ перенапружених станів, сприяє відновленню сил, сприяє нормалізації емоційного фону, надає допомогу у взятті контролю над своїми емоціями, посилює мобілізаційні ресурси організму.

Природні прийоми саморегуляції – це одні з найбільш простих і доступних методів регулювання. До них відносять: посмішку і сміх, позитивне мис-

лення, мріяння, спостереження за прекрасним (наприклад, за пейзажем), розглядання фотографій, тварин, квітів, вдихання чистого та свіжого повітря, похвалу кого-небудь, тощо [2].

Методи психологічної саморегуляції – це система навчальних методик, спрямованих на формування внутрішніх засобів управління власними станами.

Серед них можна виділити:

- нервово - м'язову релаксацію,
- аутогенне тренування,
- ідеомоторного тренування,
- імажінативні методи,
- медитативні методи,
- гіпноз.

Методи психічної саморегуляції спрямовані на зміну представленого в свідомості людини психічного образу життєвої ситуації. Це дозволяє редукувати тривогу, страх, дратівливість, конфліктність; активізувати пам'ять і мислення; нормалізувати сон і вегетативні дисфункції; збільшити ефективність професійної діяльності; навчити прийомам самостійного формування позитивних емоційних станів. Психічна саморегуляція включає вироблення навичок управління увагою, регуляції ритму дихання і м'язового тону, оперування чуттєвими образами і вербальними формулами, що дозволяє здійснювати цілеспрямоване програмування свого стану і поведінки. Це досягається за допомогою навчання людини входженню в особливий стан «аутогенного занурення» різного ступеня. На початку формується стан релаксації, якому властиво відчуття тепла, тяжкості у всьому тілі, відволікання від зовнішніх подразників, переживання стан спокою, відпочинку, внутрішньої безтурботності, зняття тривоги, неспокою і нормалізація вегетативних дисфункцій. На основі релаксації досягаються більш глибокі стадії «аутогенного занурення», що супроводжуються відчуттями легкості, невагомості тіла, внутрішньої свободи, що створює передумови для високої активності, працездатності і

діяльного зміна свідомості з цілеспрямованим вольовим програмуванням свого функціонального стану і поведінки [3].

Серед інших методів психологічної саморегуляції особливої уваги заслуговують імаженативні методи. Коли до саморегуляції стану особистості долучається її уява, якість результату подвоюється. Адже свідомо створені образи впливають на організм майже так само, як і реальний досвід. Тобто свідомість знає, що Ви не відпочиваєте в горах, або не пірнаєте в море, а організм - ні. Тому створення повноцінного відпочинку хоча б для свого організму є святим обов'язком людини, яка сама не може відпочити належним чином. Представляємо декілька вправ, які будуть корисними для нашої психіки та дозволять за невеликий проміжок часу перепочити та відновитися.

«Повітряна мандрівка». Уявіть, що частина вас стає дуже легкою, здіймається над вами все вище й вище, оглядає землю з висоти пташиного польоту, летить над містом, річкою, дорогами, полями. Ви можете вільно обирати маршрут, шукати ті місця, де давно мріяли побувати, затриматися там, де вам захочеться. Після такої уявної подорожі, коли ви знов відчуєте себе у своєму тілі, ваш стан і настрої значно поліпшаться.

«Старий сад». Ви потрапили у старий захаращений сад, у якому дуже багато різноманітних рослин. Ви відчуваєте бажання привести його до ладу. Уявляєте, яким чарівним він стане завдяки вашій турботі. Не поспішаючи, із задоволенням ви стаєте до роботи: звільняєте дивовижні квіти й рослини від бур'янів, вигрібаєте й палите сміття, вирівнюєте землю, щось садите, щось підстригаєте... Не забувайте час від часу спостерігати за результатами своєї праці, насолоджуватися красою вашого саду.

«Тепла течія». Уявіть, що ваші ступні занурилися у теплу течію. Ви поступово йдете на глибину, вода приємно омиває ваше тіло. Ви набираєте повітря та занурюєтесь у потік, відчуваєте, як тепла вода струмує по обличчю, забирає втому й роздратування. Сповнені сил та енергії, ви повільно виходите на берег.

«Джерело енергії». Уявіть, що поруч з вами потужне джерело енергії. Це може бути сонце, вітер, міцне дерево або енергія землі. Простягніть до нього руки та відчуйте, як сила природи вливається у ваше тіло, розправляє суглоби, розслаблює скуті м'язи, енергія вирує всередині, їй стає тісно. Промені енергії виходять назовні з центру вашого тіла, створюючи захисний кокон навколо вас.

Якщо у вас з'явився надлишок енергії, ви можете випустити її струменем у простір, або поділитися нею з вашими близькими, що потребують підтримки.

«Висока енергія». Уявіть яскраве нічне небо. Виберіть собі найкращу зірку. А тепер... проковтніть її... Вона знаходиться всередині вас і наповнює тіло енергією. Сила Всесвіту проникає у всі клітини вашого організму, у вас з'являється жага щось зробити, змінити, виправити. Будьте сміливі, дійте! [1].

ЛІТЕРАТУРА

1. Збереження психічного здоров'я здібних та обдарованих дітей : метод. реком. для [практичних психологів навчальних закладів] / Уклад. : Г.Б. Растроста . – Суми : 2015. – 46 с.
2. Леонова А.Б. Психологические технологии управления состоянием человека / А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова. – М.: Смысл, 2007. – 311 с.
3. Методи психологічної саморегуляції. Режим доступу: <http://um.co.ua/9/9-8/9-85262.html>
4. Никифоров Г.С. Соотношение понятий самоуправления, саморегулирования и самоконтроля / Г.С. Никифоров // Вестн. ЛГУ. имени А.С. Пушкина. Сер. 6. – 1985. – № 27. – С. 49–55.
5. Психологічний словник/Автори-укладачі В.В.Синявський, О.П.Сергеєнкова/ За ред. Н.А.Побірченко. , 2007 р. 336 с.
6. Шагивалеева Г.Р. Основы психической саморегуляции: учеб. пос. для студентов высш. учеб. заведений / Г.Р. Шагивалеева, В.Р. Бильданова. – Елабуга: Изд-во ЕГПУ, – 2006. – 41с.

Мітіна С.В.,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології та педагогіки,

Навчально-науковий гуманітарний інститут

Таврійського національного університету імені І.В. Вернадського

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА УСПІШНОСТІ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Зростаюча потреба суспільства в людях, здатних творчо підходити до будь-яких змін, нетрадиційно та якісно вирішувати існуючі проблеми, обумовлена прискоренням темпів розвитку суспільства і, як наслідок, необхідністю підготовки особистості до життя в умовах, які не тільки швидко змінюються, а також характеризується невизначеністю та непередбачуваністю. Саме тому, одне з головних завдань сучасної системи освіти - формування творчої особистості, спрямованої на самоосвіту і самореалізацію. Здатність до творчості допомагає людині успішно реалізовувати свої життєві плани, займатись продуктивною діяльністю та адекватно реагувати на непередбачувані зміни сучасного світу.

Проблема дитячої творчості, природи її виникнення та розвитку вже впродовж кількох десятиків років є предметом досліджень багатьох учених. Відомі психологи та педагоги (І. М. Біла, Д. Б. Богоявленська, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, О.К. Дусовицький, О. В. Запорожець, В. Т. Кудрявцев, О. І. Кульчицька, В. А. Кан-Калик, В. О. Моляко, М. М. Поддьяков та інші) довели, що творчі здібності яскраво проявляються в дитинстві й розвиваються у процесі спеціально організованого навчання, коли діти оволодівають суспільно виробленими засобами діяльності.

Л. С. Виготський наголошував на розвитку дитини в процесі співробітництва з дорослими через наслідування, завдяки чому виникають усі специфічно людські властивості свідомості. Учений також глибоко обґрунтував положення про те, що творчість притаманна всім людям і більшою чи мен-

шою мірою є постійним супутником дитячого розвитку. Аналогічну думку висловлював А. Маслоу: «творчість – універсальна функція людини, яка веде до всіх форм самовираження»; здатність до творчості є вродженою («дерева дають листя, птахи літають, людина творить»), вона закладена в кожному і не вимагає спеціальних талантів, тому творчими можуть бути і домогосподарки, і бізнесмени, і професори. Проте здебільшого люди втрачають цю здатність у процесі «окультурення», чому неминучою мірою сприяє офіційна освіта».

Дійсно, багато дослідників зазначають, що традиційна система освіти, яка ще поширена в школах, приділяє недостатньо уваги розвитку творчої активності учнів. Навчання має бути свідомим, активним, цікавим. Дитина повинна отримувати знання як інструмент для розв'язування життєвих проблем, саме творча діяльність дає змогу повною мірою розкрити здібності учня [4, с.83].

Передумовою творчості, творчих можливостей дітей виступає креативність (Є.Торренс), як потенційна здібність до різностороннього мислення, почуттів та дій. Креативність сприймається як синонім творчої активності, що представляє собою індивідуальну траєкторією психічного розвитку дитини, її інтегральну якість, яка проявляється у її спрямованості, що характеризується домінуванням допитливості, прагненням до пізнання; здібностях до подолання стереотипів; характері, як системі її ставлень і поведінки. Креативність можна розглядати як основу продуктивного розвитку дитини, як потенціал, що забезпечує її ріст, властивий в тій чи іншій мірі кожній дитині. І як результат – її творчість – рівень оволодіння соціальним досвідом, що характеризується самостійним вибором направленості діяльності дитини, вмінням створювати новий продукт [1, с.14].

Д. Богоявленська, визначає творчість як форму інтелектуальної активності дитини. Творчість, на думку Д. Богоявленської, є ситуативно нестимульованою активністю, що виявляється в прагненні вийти за межі заданої проблеми. У молодшому шкільному віці, як стверджує авторка «слід говорити про завдання формування в школі творчої особистості, а не просто про роз-

виток творчих здібностей». Саме творчість оживляє пізнавальний процес, активізує формування особистості [2, с.38].

Більшість фахівців вікової психології, психології творчості вбачають прямий зв'язок між творчими здібностями та іншими сферами діяльності. При цьому, відмінність між звичайною діяльністю і творчою, на думку Пономарьова Я.О., полягає в тому, що для звичайної діяльності мета визначена і результат передбачуваний, а у творчій – ми ніколи напевне не знаємо, яким буде результат. В. О. Моляко вважає, що основою творчості є психічна система регулювання творчої поведінки та розумової діяльності, яка породжує своєрідні особистісні новоутворення у вигляді програм діяльності, які містять логічні складові, інтуїтивні компоненти, прояви ситуативного передбачення тощо. Специфічний сенс цих утворень полягає у готовності людини до творчої діяльності, у наявності в суб'єкта комплексу вмінь, здібностей щодо здійснення творчої діяльності взагалі або певних її видів [1, с.11].

На основі багаторічних досліджень творчого процесу В. О. Моляко виділяє п'ять важливих стратегій творчої діяльності – комбінування, аналогізування (пошук аналогів), реконструювання, універсальна стратегія, стратегія випадкових підстановок. Вченим запропонована методика, до якої входять методи активізації творчого мислення, система діагностики творчого потенціалу та творчого тренінгу КАРУС, які спрямовані на формування творчих стратегій та тактик, розвиток творчого конструкторського мислення. В. О. Моляко наголошує, що широке залучення системи КАРУС в учбово-виховну роботу шкіл, ЗВО гарантовано сприятиме формуванню високого рівня психологічної готовності особистості до творчої діяльності у всіх її різновидах [5, с.7].

Особливо сензитивним для розвитку творчості є молодший шкільний вік. У дослідженнях Д. Б. Богоявленської, Р. М. Грановської, В. М. Дружиніна, Б. Б. Косова, М.С. Лейтеса, В.О. Моляко розглядаються питання розвитку креативних здібностей учнів, особливості їх формування у навчальній та позанавчальній діяльності. Водночас наголошуємо, що молод-

шому школяру для забезпечення ефективного просування у розвитку креативних здібностей потрібне освоєння доступних видів творчої діяльності.

Відмінна ознака творчої діяльності дітей – суб'єктивна новизна продукту діяльності. За своїм об'єктивним значенням «відкриття» дитини може бути і новим, незвичайним, але, водночас, виконуватися за вказівкою вчителя, за його задумом, з його допомогою, а тому не бути творчістю. І в той же час дитина може запропонувати таке рішення, яке вже відомо, використовувалося на практиці, але додумалося до нього самостійно, не копіюючи відоме. В цьому випадку ми маємо справу з творчим процесом, заснованим на здогаді, інтуїції, самостійному мисленні учня. Тут важливим є сам психологічний механізм діяльності, в якій формується вміння вирішувати нешаблонні, нестандартні завдання [3, с.12].

Відповідно до концепції творчої обдарованості А.М. Матюшкіна віковий етап від 6 до 9 років є сензитивним по відношенню до розвитку здатності дітей виділяти невідоме у проблемній ситуації та активно досліджувати його. Але одні діти з переходом до шкільного навчання роблять різкий стрибок у розвитку питань, відрізняються високою активністю в їх постановці та пошуку вирішення, а інші, навпаки, значно уповільнюють темпи розвитку, стають пасивними та нецікавими. Можна окреслити багато чинників, які впливають на творчий розвиток дитини, однак найважливішими фахівці визнають середовище та характер навчальної діяльності [4, с. 85].

Молодший шкільний вік, будучи сензитивним для розвитку креативності, дозволяє закладати сприятливі підстави для розвитку особистості в цілому, її саморозкриття, самореалізації, самовдосконалення, гнучкої адаптації до мінливих умов життя, самодостатності і толерантності. Розвиток креативності молодших школярів сприяє формуванню творчої позиції, що, своєю чергою, стимулює пізнавальну самостійність і самоорганізацію. Учні молодшого шкільного віку мають потенційні можливості, відповідно до яких у процесі навчання у них формуються найпростіші творчі пізнавальні процедури: опис,

пояснення, перетворення. Саме, освітнє середовище повинне дати можливість усім учням виявити свої здібності, розкрити свій творчий потенціал.

Для вивчення впливу творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку на успішність їх навчання нами було проведено емпіричне дослідження. В дослідженні брали участь молодші школярі віком 7-8 років у кількості 35 осіб, з них – 18 хлопчиків і 17 дівчаток. Для вивчення рівня розвитку вербального та образного творчого мислення учнів було застосовано методику «Творче мислення» О.Є. Тунік.

Критеріальними оцінками, що характеризують творче мислення за методикою О.Є. Тунік є: продуктивність, гнучкість і оригінальність думки. Продуктивність мислення включає два компонента: легкість мислення, тобто швидкість виконання завдань і точність - вибір адекватного рішення, що відповідає поставленій меті. Гнучкість розумового процесу – перемикання з однієї ідеї на іншу, здатність знайти кілька різних шляхів вирішення задачі та визначається кількістю класів (груп) даних відповідей. Оригінальність це показник своєрідності творчого мислення, незвичайність підходів до вирішення завдання, оригінальність структури відповіді, що визначається мінімальною частотою даної відповіді до однорідної групи.

За допомогою методу експертних оцінок і аналізу продуктів навчальної діяльності (журнал успішності учнів, зошитів, контрольних робіт) було визначено рівень успішності учнів у навчанні та отримана інформація про інтереси і захоплення дітей. Аналіз отриманих результатів показав: учні, які мають високий рівень успішності (середній бал вище 9,5) були охарактеризовані викладачем, як «уважні», «допитливі», «швидко засвоюють новий матеріал», «емоційні», «неусидливі», «занадто активні». У багатьох дітей простежується здатність до малювання, захоплення шахами, вони відвідують гуртки образотворчого мистецтва або музичну школу. Учнім із середнім рівнем успішності в навчанні (середній бал від 7 до 9,5) притаманні наступні риси: «сумлінне ставлення до навчання», «старанність», «комунікабельність», «уважність», «наполегливість». Частина дітей цієї групи відвідують гуртки творчо-

сті, але вони найчастіше мотивовані з боку батьків, а не через своє захоплення. Для молодших школярів з рівнем успішності в навчанні нижче середнього (середній бал 7 та нижче) характерне «відсутність бажання вчитися», «байдужість», «знижена розумова активність», «підвищена фізична активність». Ці учні не мають якісь захоплень і не зацікавлені у позакласних заходах.

За допомогою кореляційного аналізу був встановлений взаємозв'язок між значеннями кожного показника творчого мислення (за методикою О. Є. Тунік) та середнім балом успішності в навчанні молодших школярів. Найслабший кореляційний зв'язок (за коефіцієнтом рангової кореляції Ч. Спірмена) встановлений між значеннями гнучкості мислення і успішністю, а також між швидкістю і успішністю в навчанні. Показники оригінальності та точності мислення мають найбільш сильний кореляційний зв'язок із успішністю навчання учнів. Слід зазначити, що молодші школярі, які не залучені до творчої діяльності (не відвідують ніякі гуртки, не мають захоплень) виконання завдань творчого характеру сприймали як звичайну задачу. Діти, які відзначаються творчими здібностями, мають захоплення подібні завдання виконували із задоволенням і творчою ініціативою, вони виявляють зацікавлення творчою діяльністю та успішно навчаються.

Отже, за результатами дослідження можна зробити висновок, що дитина, яка має високий творчий потенціал, має високі показники успішності в навчанні, тобто найчастіше добре вчитиметься. Проте, високим значенням показника успішності в навчанні не завжди відповідають високі значення показника креативності, тобто, немає двостороннього зв'язку між творчими здібностями дітей молодшого шкільного віку та успішністю їх навчання, а існує лише односпрямований зв'язок.

Слід зауважити, що розвиток творчих здібностей залежить не лише від відповідної діяльності, природних особливостей дитини, а й вміло створеної атмосфери навчального процесу.. Для стимулювання творчої активності молодших школярів важливе доброзичливість з боку вчителя, його відмова від критики дитини, надання можливості активно ставити питання, заохочення

висловлювання оригінальних ідей, забезпечення можливостей для практики та використання особистого прикладу творчого підходу до вирішення проблем.

Підсумовуючи вищесказане, нагадаємо слова К. Цюлковського, які відкривають завісу над таємницею народження творчого розуму: «спочатку відкрити істини, відомі багатьом, потім відкрити істини, відомі деяким, і, нарешті, відкрити істини, які нікому ще невідомі. Мабуть, це є шлях становлення творчої сторони інтелекту, шлях розвитку винахідницького таланту». На нашу думку, завдання вчителя допомогти дитині стати на цей шлях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ: Фенікс, 2014. 138 с.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. Москва: Академия, 2002. 337 с.
3. Загурська І.С. Розвиток самооцінки творчих здібностей у молодшому шкільному віці. *Автореф. дис...канд.психол.наук*. Київ, 2006. 20 с.
4. Лук'янчук М. Розвиток творчих здібностей молодших школярів: психолого-педагогічний контекст. *Педагогічний часопис Волині*. №2 (3), 2016. С. 82-87.
5. Моляко В. О. Робоча концепція стратегічного та тактичного подолання кризових науково-освітніх проблем (психологічні ракурси). *Актуальні проблеми психології: Психологія творчості*. Т.12, Вип. 23, 2017. С. 6-13.

Москаленко В. В.,

доктор філософських наук, професор,

головний науковий співробітник,

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СТВОРЕННЯ НОВОГО У ТВОРЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ

Актуальність дослідження детермінована стрімким розвитком науки і техніки, нестабільною політичною ситуацією та гострими соціально-економічними питаннями, які змушують людину до миттєвих відповідей, що в свою чергу, вимагає нестандартного, креативного підходу до новостворених ситуацій. У зв'язку з цим стає важливим вивчення особливостей іннова-

ційної діяльності як сутнісної сторони творчості аналізу змісту, функцій феномену інновацій як визначального елементу творчої діяльності людини.

Особливості феномену інновації. У широкому розумінні «інновація» як феномен являє собою таке нове людське творення, аналога якого ще не існувало у світі. Як поняття – «інновація» має багато визначень, що не дивно з погляду на його вживаність у різних галузях знань. Проте загальним у цих визначеннях є те, що в ньому підкреслюються два суттєвих моменти: перший момент полягає в тому, що в понятті «інновація» сутнісною стороною є кінцевий результат людської діяльності, який реалізувався у вигляді нового продукту; другий - полягає в тому, що інновація - це не тільки результат, але й сам процес створення цього нового. Отже, *інновація* – це процес створення і реалізації нової ідеї у будь-якій сфері життєдіяльності людини.

Основними *ознаками* інновацій є: *новизна* (радикально нові зміни на противагу невеликим, несуттєвим видозмінам у продуктах та процесах); *затребуваність* (нові ідеї повинні відповідати потребам людей); *реалізовуваність* (можливість їх використовувати); *стійкий корисний ефект* (спрямованість на поліпшення ключових параметрів соціальних систем).

Близькими за змістом до поняття «інновація» є такі як «новація», «нововведення», «винахід», «відкриття», «нововведення», «інноваційна діяльність», «інноваційний процес», система яких складає основний категоріальний апарат нової галузі знання – *інноватики*, яка вивчає нововведення як інструмент трансформації суспільства.

Найбільш розвинутою на сьогодні є теорія інновацій в економічній науці, в якій продовжується традиція розпочата Й. Шумпетером [4]. В економічних науках вивчаються інновації як техніко-економічні нововведення, які розробляються як інноваційна політика підприємств. Зокрема, Й. Шумпетер в рамках дослідження підприємництва як соціального інституту вбачав джерело прибутку та можливість подолання циклічних криз виробництва у активізації радикальних техніко-економічних нововведень. Інновації активно досліджуються в соціології. Відомою у соціології є теорія Роберта Мертона, яка

пояснює механізм становлення інновацій через категорію «відхилення», яку він розуміє як поведінку, що віддаляється від того, що вимагають соціальні норми [2]. Він радить відрізнити «відхилення» поведінки від її «своєрідності». У другому випадку ми маємо справу з поведінкою, яка не виходить за рамки інституційних приписів, і може бути «варіантною» поведінкою. «Відхилення» як поведінка, що виходить за рамки інституційних норм, є «девіантною» поведінкою. Інновації є важливим об'єктом дослідження психології. Здійснення будь-яких інновацій пов'язано з *інноваційною діяльністю*, яка характеризується як процес перетворення ідеї в кінцевий результат. А це вже залежить від психологічних характеристик людини, зокрема, ступені її креативності. В зв'язку з цим стає важливим дослідження закономірностей формування інноваційної діяльності як складової творчості людини.

Інновації як сутнісна сторона творчої діяльності. Як відомо, творчість виражає важливіший смисл людської діяльності, який полягає у примноженні багатоманітності людського світу в процесі його розвитку. Історія людства – це послідовність творчих актів творення нових форм суспільного життя. Саме в творенні нового розкривається сутність людини. В історії наукової думки багато дослідників звертали увагу на те, що прагнення до новацій закладено в людині природою. Особливістю людської свідомості є випереджаюче відображення, або ідея чогось нового, яке ще тільки повинно з'явитись у реальності. Без такої властивості як спрямованість на майбутнє, не відбулась би людина. Сутність людини виявляється в тому, що вона створює світ не тільки відповідно зі своїми потребами, а зверх їх міри, у відповідності з ідеалом. Саме в ідеалах з найбільшою повнотою виявляється творча природа свідомості, яка здатна не тільки відображати оточуючий світ, але й створювати його. Ідеал - це та проєкція людської свідомості, яка орієнтована на передбачення майбутнього. Ідеал, відображаючи дійсність, одночасно оцінює її з точки зору перспективи майбутнього та можливих тенденцій. Він включає в себе те, що повинно бути, чого хочуть і до чого прагнуть люди. В цьому плані цікавою є концепція фіктивного фіналізму А. Адлера, який дос-

ліджуючи особливості свідомості людини, доводить, що визначальним у свідомості людини є не досвід минулого, а образи майбутнього, які існують в уяві (за його виразом - фіктивні цілі), тобто ідеали, які детермінують поведінку (цим концепція А. Адлера кардинально відрізняється від класичного фрейдизму) [1]. В цьому виявляється творче «Я», яке надає смислу людському життю, воно творить як саму ціль, так і людину. Прагнення до нового, яке А. Адлер називає прагненням до перевершення (досягнення найбільшого з можливого) є фундаментальним законом людського життя. Ці думки перекалюються з тим, про що писали В. Л. Шинкарук і О. І. Яценко, досліджуючи ідеали. Вони аналізують ідеали через категорію досконалості, яку визначають як те, що «досягло міри свого розвитку, є досконалим до себе, перевершено по відношенню до свого генетичного минулого і недосконало по відношенню до свого майбутнього»[3, с. 220]. Досконалість зумовлює привабливість і велику життєву силу ідеалу. Досконалість як належне є ціллісністю діяльності людини як такої, яка пронизуючи всі інші цілі людини, має всередині себе практичну спрямованість і є сильним стимулом і регулятором людської поведінки.

Розуміння інновації як ідеалу, що має такі властивості як досконалість, яка виявляється в цілі досягти найбільшого з можливих варіантів діяльності, ставить питання моральної спрямованості інновацій. Як писав ще А. Адлер, перевершенність як ціль може мати негативну (деструктивну) та позитивну спрямованість. Творчість за своєю сутністю є прогресивною діяльністю об'єктивно, бо в самих інноваціях як ідеях майбутнього можуть реалізуватись не будь-які можливості, а лише ті, що втілюють прогресивний історичний досвід, який існує у формах загальної діяльності з перетворення природи, суспільних структур і відносин та самого суб'єкта діяльності. Функційні характеристики інновацій, що репрезентують їх «специфічне практичне призначення», не є антигуманними завдяки своїй орієнтації на «зручне буття», бо в них «згасає» не всякий, а позитивний зміст попереднього досвіду людської діяльності, той зміст, що набуває статусу загальності [3, 202]. Якби це бу-

ло не так, то не могло б існувати суспільство, культура, людина. Недарма А. Адлер назвав прагнення до досконалості фундаментальним законом буття і вважав його вродженим почуттям, від якого ми ніколи не звільнимось, тому що це прагнення і є саме життя. Інша справа у тому, що реалізація можливостей прогресивного змісту інновацій, їх перетворення у реальність індивідуального буття залежить як від конкретно-історичних форм діяльності людини, так і від її індивідуально-психологічних властивостей. А. Адлер звертав увагу на те, що негативна спрямованість може виявлятися у людей з такими властивостями як слабка здатність до адаптації, або у людей, які борються за перевершенність засобами егоїстичної поведінки. З іншого боку, прагнення до перевершенності повинно спиратись на врахування благополуччя інших людей. В зв'язку з цим А. Адлер розвиває концепцію соціального інтересу, суть якої полягає в тому, що люди підпорядковують свої особисті інтереси справі соціальної користі. Він вважав, що передумови соціального інтересу є вродженими, однак вони потребують усвідомленого розвитку у соціальному оточенні (передусім у сім'ї) [1]. Розуміння інноваційної діяльності, сутністю якої є соціальний інтерес, ставить задачу розробки і застосування у практиці виховання програм формування у індивідів різних форм прогресивно спрямованої творчої діяльності. В цьому плані концепція соціального інтересу А. Адлера, а також методології цілепокладання, оволодіння діалектикою цілі і засобу, викладені в роботах В. Л. Шинкарука і О. І. Яценка, заслуговують особливої уваги [3, 13-14].

Висновки. Інноваційна діяльність як сутнісна характеристика творчості має системні складові, серед яких визначальними є ідеал (ідея чогось нового) та прогресивна спрямованість діяльності людини. Ідеал, або ідея чогось нового, є випереджаючим відображенням, яке характеризує особливість людської свідомості як націленість на майбутнє. Без такої властивості психіки не відбулася б реалізація нового, не створився б світ і людина. Реалізацію ідеалу забезпечує така його властивість як досконалість, яка виявляється в цілі досягти найбільшого з можливих варіантів діяльності. Це ставить питання про

моральну спрямованість інновацій, яке полягає в тому, що в ідеалах втілюється не всякий, а позитивний зміст попереднього досвіду людства, той зміст, що набуває статусу загальності. В зв'язку з цим важливим стає питання створення умов прогресивної інноваційної діяльності особистості.

Перспективи подальшого дослідження полягають у дослідженні різних форм прогресивно спрямованої інноваційної діяльності людини на різних її вікових етапах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии / А.Адлер // Пер с нем. - М. Когито- Центр. 2002 - 220 с.
2. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура./ Р.Мертон – М. АСТ: АСТ МОСКВА ХРАНИТЕЛЬ. 2006 – 973 с.
3. Шинкарук В.И., Яценко А.И. Гуманизм діалектико-матеріалістического мировоззрения./ В.И.Шинкарук, А.И.Яценко – Киев: Политиздат Украины. 1984.- 220 с
4. Шумпетер Й. Теорія економічного розвитку./ Йозеф А.Шумпетер. пер. с англ.- К.- Києво-Могилянська академія. 2011. – 242 с.

Нечаєва О. С.,

*молодший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості,
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ МОЛОДШИМ ШКОЛЯРАМ З ОЗНАКАМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ

Забезпечення умов для ефективної самореалізації особистості дитини, її успішної адаптації в соціумі, розкриття індивідуальності, виявлення здібностей та нахилів, створення сприятливих умов для гармонійного розвитку і навчання – все це складає сутність психолого-педагогічної допомоги у шкільному та сімейному оточенні.

В роботі з інтелектуально обдарованими учнями молодшого шкільного віку психолого-педагогічна допомога реалізується в декількох напрямках.

Одним з таких напрямків є **соціально-педагогічна підтримка**, в основу якої покладено створення безпечного розвивального середовища, що надихає дитину, і є важливою запорукою розвитку її обдарувань. За наявності такого середовища і відповідного емоційного фону в дитини виникає певний психологічний стан, коли вона входить у зону дискомфорту і невідомості. Залучення дитини до різноманітних дослідницьких проєктів, починаючи з молодшого шкільного віку (а в окремих випадках і з дошкільного), надає їй можливість швидше досягнути багатогранності навколишнього світу, створює підґрунтя для усвідомлення власної цінності, розуміння того, що, вона здібна і потрібна соціуму. Навіть за відсутності гарантованої успішності обдарована дитина не боїться ризикувати і програвати, виявляє надзвичайну допитливість і схильність активно досліджувати, пізнавати навколишній світ [2].

Слід зауважити, що поняття *розвивального середовища* в даному аспекті розуміється набагато ширше, аніж набір спеціальних вправ, ігор й інших відокремлених методів, які найчастіше використовуються у навчальній та ігровій діяльності дитини [5]. Розвивальний характер такого середовища забезпечують перш за все батьки, вчителі й однолітки. Сім'я в даному випадку розглядається як базова складова для формування повноцінної особистості та надає дитині найголовніше – відчуття любові, захищеності, допомагає набутти навички, необхідні для життя в суспільстві. Суспільство, в свою чергу, представляє собою колектив дорослих й однолітків, в якому розвивається дитина, і якому формується вміння жити й функціонувати у безпечних умовах.

Другий напрямок психолого-педагогічної допомоги учням з ознаками інтелектуальної обдарованості - це **психологічна підтримка**. Змістом психологічної підтримки обдарованої дитини є формування адекватної Я-концепції, вироблення вміння об'єктивно себе оцінювати і ставити реальні цілі, створення умов і моделювання ситуацій, в яких формується впевненість дитини в тому, що вона зможе знайти своє місце у суспільстві.

Відомим є той факт, що деякі специфічні особистісні характеристики інтелектуально обдарованих учнів, а також особливості їх поведінки можуть

привести до виникнення непорозумінь з однолітками, конфліктності взаємин, протиставлень себе іншими, відгородженості, запобігання спілкування або ворожого ставлення до інших. Серед причин таких деструктивних проявів поведінки виділяють невміння слухати, прагнення перебивати співрозмовника або переривати нецікаву для такої дитини розмову, бажання домінувати, займати лідерські позиції, брати на себе роль організатора спільних ігор й одноосібно приймати рішення. Також спостерігається тенденція демонстрації своїх знань.

Дослідники Белова Н.В., Боброва Є.В. і Зверева Л.І. відмічають, що «у обдарованих дітей гостріше простежується психосоціальна чутливість. Вони виявляють загострене почуття справедливості; випереджувальний моральний розвиток спирається на випереджувальний розвиток сприйняття та пізнання. Такі діти гостро реагують на несправедливість навколишнього світу.

Часом для них характерні перебільшені страхи та підвищена вразливість. Вони надзвичайно чутливі до невербальних сигналів оточуючих. Нерідко у обдарованих дітей розвивається негативне самосприйняття» [1].

Саме тому важливим напрямком психологічної підтримки молодшого школяра з ознаками інтелектуальної обдарованості є подолання психологічної ізоляції в учнівських колективах.

Психологічна підтримка обдарованих дітей включає роботу щодо оптимізації взаємодії дитини з найближчим оточенням, навчання способам подолання непорозумінь, які виникають у спілкуванні з однолітками, а також застосування механізмів і технік розв'язання конфліктів у дитячому колективі.

Гармонійний творчий розвиток дитини з ознаками інтелектуальної обдарованості на початковому етапі навчання забезпечується спільними зусиллями педагогічного колективу і сім'ї. Тому дуже важливо, щоб навчання й виховання обдарованих учнів здійснював педагог, який має певні педагогічні компетенції, який розуміє різноманітність ролей своєї професії, а також їх завдання. М.Є.Богоявленська зазначає, що педагог, який присвятив себе роботі з обдарованими дітьми повинен розвиватися в своїй професії, розуміти межі власних можливостей, «зони зростання» тощо. За висловом автора, та-

кий педагог розвиває у дитини прагнення до саморозвитку, а не до успішності. Це педагог, який працює з вектором розвитку дитини, де кінцевий результат – результат обдарованого дорослого [2].

Але, стимулювання проявів дитячої обдарованості забезпечується не лише готовністю педагогів, їх професіоналізмом та творчістю, але й вимагає пильної уваги, розуміння й належного ставлення батьків та інших членів родини. Адже повноцінний розвиток, забезпечення й збереження пізнавальної потреби обдарованої дитини стає можливим лише за наявності сприятливої атмосфери в родині, психологічного благополуччя сім'ї, сформованої системи цінностей, яка визнається всіма членами сім'ї, узгодженість вимог щодо створення виховної моделі.

Третім напрямком психолого-педагогічної допомоги молодшим школярам з ознаками інтелектуальної обдарованості є **ціннісна підтримка**, що являє собою систему заходів, спрямованих на створення сприятливих умов для виникнення або збереження особистісних цінностей, за допомогою яких реалізується потреба людини у визнанні (Музика О.Л.) [3]. Саме тому сприяння формуванню в дитині власної системи цінностей, повага до її ідей, думок, висловлювань і рішень є дуже важливим аспектом сімейного виховання обдарованої особистості.

Проаналізувавши результати вивчення психологічних характеристик молодших школярів з ознаками інтелектуальної обдарованості, а також результати досліджень особливостей їх сімейних стосунків було сформульовано ряд вимог щодо забезпечення ціннісної підтримки в сім'ї.

Визнання батьками цінності інтелектуальних здібностей, певних моральних якостей суттєвою мірою підкріплюють прагнення дитини здійснювати пошукову діяльність, активно пізнавати світ, долати труднощі і перешкоди, розвивати власні інтелектуальні можливості.

Невизнання та знецінення батьками особливих здібностей молодшого школяра, ігнорування наявних ознак обдарованості спричинює виникнення

замкнутості дитини, усамітнення, збільшення психологічної дистанції між батьками і дитиною, встановлення комунікативного бар'єру.

В окремих випадках опір визнанню наявності ознак обдарованості призводить до того, що дитина прагне приховувати свої здібності, не виділяючись серед однолітків. Як правило, це негативно впливає не лише на розвиток обдарованості, але й на становлення особистості в цілому.

Позитивному ставленню батьків до ознак обдарованості в молодшому шкільному віці властива взаємодія дитини з батьками, а саме співпраця, яка характеризується взаємною відповідальністю, старанністю, а також доцільністю й обґрунтованістю вимог. При такому ставленні батьки, як правило, виявляють терпимість до неординарних ідей дитини, поважають й примножують її допитливість, навчаючись при цьому уникати надлишку опіки.

Надмірна опіка, пильна увага й жорсткий контроль з боку батьків нерідко призводять до підвищеної чутливості, тривожності й невротизації дитини, побоювання не виправдати очікувань батьків.

Запобігання примусових заходів і зменшення жорсткості при встановленні батьками тих чи інших правил або вимог в окреслений віковий період сприяє вільному самовираженню і здійснює позитивний вплив на розвиток інтелектуальних і креативних здібностей дитини.

Для створення належних умов, за яких здібності дитини змогли б повноцінно розкритись і реалізуватись дуже важливо створити вільний простір для занять справами, які викликають зацікавленість дитини, підтримувати її схильність до творчості, виявляти толерантність до невдач і уникати несхвальних оцінок.

Створення безпечної психологічної бази для пошукової діяльності дитини, підтримка такої важливої і необхідної атмосфери творчості стануть надійною запорукою максимального розкриття інтелектуальних можливостей, самореалізації і оволодіння різноманітними способами самовиявлення обдарованої дитини на початковому етапі шкільного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белова Н.В., Боброва Е.В., Зверева Л.И. Психологические особенности одаренного ребенка / Н.В. Белова. Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-odarennogo-rebenka>
2. Богоявленская М.Е. Чтобы развить свою одаренность, человек сначала должен попробовать себя в разных сферах / М.Е. Богоявленская. Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://utalents.ru/news/2019/01/19/mariya-bogoyavlenskaya-chtoby-razvivat-svoyu-odarennost-chelovek-snachala-dolzhen-poprobovat-sebya-v-raznykh-sferakh>
3. Музика О.Л. Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки» – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С.25.
4. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет. Науч. - исслед. Ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1992. 160 с.
5. Нечаєва О. С. Принципи побудови освітнього середовища для інтелектуально обдарованих підлітків / О. С. Нечаєва // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – Т. VI. Психологія обдарованості. – Випуск 9. – С. 337-345.
6. Нечаєва О.С. Ціннісні аспекти пізнавальної діяльності молодших школярів з ознаками обдарованості / Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. – Випуск 12. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2016. – С. 290-298.

Панасенко Н. М.,

кандидат психологічних наук,

провідний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології,

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ МЕТОДИ

СТАБІЛІЗАЦІЇ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ

Війна в Україні є руйнівною подією як для країни в цілому, так і для кожної окремої людини, тобто є колективною травмою і має сильний психотравматичний вплив на психоемоційний стан людини через непередбачуваність подій та небезпеку для життя.

При колективній травмі власні переживання кожним сприймаються не як унікальні, а як масові, поділені з великою кількістю людей. Навіть просто знаходячись поряд зі смертю, поряд із горем, болем іншого, людина потрап-

ляє в травматичну ситуацію – вид шокової травми «Я – очевидець». І зрозуміло, що суспільство, яке зазнало колективної травми, відчуває зміни в сприйнятті навколишнього світу, емоційному стані та поведінці (О.Л. Вознесенська, 2015).

Але, навіть у найскладніших умовах, люди намагаються не тільки вижити, але і, незважаючи на все, ефективно діяти з метою пошуку нового сенсу, нового себе, нових знань, нових життєвих і професійних пріоритетів. Ми вважаємо, що ефективними для стабілізації психоемоційного стану в умовах війни є арт-терапевтичні методи.

Арт-терапія – це відгалуження в психокорекції та психотерапії, яке використовує творчість як психотерапевтичний інструмент (Копитін О.І., 1999).

Арт-терапія – метод психотерапії, що використовує для лікування та психокорекції такі художні прийоми, як малювання, ліплення, музику, фотографію, кінофільми, книги, акторську майстерність тощо.

Але не потрібно плутати арт-терапію і заняття творчістю. Арт-терапевтичні методи застосовуються психологом або психотерапевтом, і саме він стежить за тим, щоб заняття приносили необхідні результати і мали правильну структуру.

Арт-терапія допомагає: зменшити або усунути патологічну симптоматику, включаючи тривожність, страхи, почуття безвиході та провини, дратівливість, психосоматичні прояви; зняти емоційну (фізичну) напругу; отримати підтримку; усвідомити і прийняти психологічні проблеми; підвищити життєстійкість і самооцінку; покращити соціальну адаптацію; поліпшити навички комунікації; гармонізувати психоемоційний стан; розвинути творчі здібності.

Зараз існує тенденція до створення гнучких арт-терапевтичних систем, які також підійдуть для роботи з групою людей.

Принципи, які можуть бути закладені в основу арт-терапії:

1. Похвала, схвалення.
2. Відсутність зразка.
3. Емоційна включеність.

4. Підтримка доброзичливої атмосфери в групі.
5. Право на помилку.
6. Внутрішньо групові діалоги.
7. Ритуали.

Ізотерапія – лікування за допомогою образотворчого мистецтва. На сьогоднішній день ця методика є однією з найбільш популярних. Малювання дає людині можливість впоратися з глибинними конфліктами, виплеснути злість, агресію і розчарування. Більш того, людина відчуває задоволення від закінчення роботи. Картини або інші твори мистецтва, створені людиною, допомагають отримати соціальне схвалення, підвищити самооцінку, побороти замкнутість і закомплексованість (Зорін С.С.. 2006).

Образотворча творчість є зрозумілим і простим для людини видом творчої діяльності. Але це уявна простота. Заняття образотворчим мистецтвом допомагає не тільки висловити свої думки, а й відчути і зрозуміти себе. Заняття допомагають дізнатися більше про свої здібності, розкрити свій творчий потенціал по максимуму. Однак це не створює будь-якого напруження, а зовсім навпаки. Творчий процес призводить до того, що людина повністю розслабляється, відчуваючи лише легкість і впевненість у своїх силах.

За допомогою візуалізації можна знівелювати неприємні емоції, акцентувати любов до себе та швидко прийти в ресурсний стан. Техніки арт-терапії застосовують у досить широкому спектрі проблем. Це можуть бути психологічні травми, втрати, кризові стани, внутрішні та міжособистісні конфлікти, постстресові, невротичні та психосоматичні розлади, екзистенційні й вікові кризи.

Отже, арт-терапія допомагає людині пізнати себе, заспокоїтися, адже будь-які заняття з фарбами сприяють зціленню.

Колір у малюнку передає емоції й почуття. Під час його інтерпретації слід звертати увагу передусім на ті кольори, присутність яких перебільшено або невинувато.

- Синій – колір впевненості та спокою.

- Зелений – передає відчуття надійності, прийняття.
- Чорний – вказує на пригніченість, важкі переживання, якщо його надто багато в малюнках.
- Жовтий – активність, гарний, позитивний настрій.
- Рожевий – відчуття ніжності, чутливість.
- Червоний – емоційне напруження, роздратованість, конфлікт.

Також важливими є як розмір самого малюнка щодо аркуша паперу, так і його окремі деталі. Маленький малюнок і дрібні фігури вказують на непевненість, боязкість, тривогу. Розташування малюнка вище середньої лінії аркуша говорить про завищену самооцінку й невдоволення своєю роллю в колективі, групі. Перебільшений розмір малюнка, який намагається вийти за межі аркуша, говорить про низький самоконтроль, схильності до необдуманих вчинків.

Багато людей вважають, що для арт-терапії треба мати відповідні навички. Проте це неважливо: суть не у створенні шедевра, а у процесі. Краще думати про кінцевий результат або про те, як люди відреагують на вашу творчість.

Найпростішим методом арт-терапії є *пальчикове малювання*. Тактильні відчуття впливають на нервову систему людини. Крім того, заняття пальчиковим малюванням є хорошим рефлексорним масажем. На долонях є певні точки, пов'язані з органами тіла. Масажуючи їх, ми позитивно впливаємо на стан організму в цілому.

А техніка *створення колажу* полягає в приклеюванні чи прикріпленні будь-яким іншим способом (наприклад, за допомогою скотчу, скріпок, степлера, пластиліну) на основу різноманітних вирізок на обрану тему. Це можуть бути частини листівок, фотографій, газет чи журналів. Колажування сприяє розвиткові прогностичного мислення. Візуалізація бажань сприяє розвитку уяви, підключаючи підсвідомість.

Ще один арт-терапевтичний метод – *малювання мандал*. Мандали мають глибокий духовний сенс в індуїзмі і буддизмі. Вони уособлюють всесвіт, їх використовують у медитаціях. В арт-терапії їх використовують для розфа-

рбовування – цілі альбоми для дорослих і дітей або шаблони з інтернету. Цей метод допомагає заспокоїтися, прислухатися до себе, переосмислити те, що відбувається.

Відтак, арт-терапевтичні методи покликані допомогти людям, які поставили перед труднощами у вербалізації почуттів і думок. Складні теми можуть спочатку відкритися через художню експресію і вже потім бути проговореними й осмисленими.

В Києві працює Panna Art studio, пріоритетними напрямками роботи якої є арт-терапія в індивідуальному та груповому форматах.

Висновки. Отже, арт-терапевтичні методи є ефективними для стабілізації психоемоційного стану людини і допомагають: усунути патологічну симптоматику, тривожність, страхи, почуття безвиході та провини, дратівливість, психосоматичні прояви, зняти емоційну (фізичну) напругу, підвищити життєстійкість і самооцінку, гармонізувати психоемоційний стан.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вознесенська, О.Л. (2015). Арт-терапія як засіб психосоціального відновлення особистості. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Зб. наук. праць*. Київ: КНУ імені Тараса Шевченка. № 3 (29), 40-47.
2. Власюк, М. (2008) Арт-терапія: лікування мистецтвом. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. № 7/8, 90.
3. Зорин, С.С. (2006) ИЗО-терапия - средство психической гармонизации и развития человека. *Изобразительное искусство в школе*. № 5, 54–57.
4. Копытин, А.И. (1999) Основы арт-терапии. СПб.: Изд-во «Лань», 256 с.

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

ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗА УМОВ ІНФОРМАЦІЙНИХ УСКЛАДНЕНЬ

В процесі взаємодії із світом суб'єкт діяльності вибудовує актуальну картину реальності, проявами своєї творчої активності він конструює образи, що є відображенням об'єктів зовнішнього світу. Чим повнішою і точнішою, чим адекватніше заінтегрованою є «палітра» цих образів, тим адекватнішим буде і розв'язок творчої задачі, пов'язаної із структуруванням цього, так би мовити, фрагменту реальності. Тому, що образ формується при взаємодії суб'єкта з об'єктом і в ідеалі має досить адекватно відображати фізичні властивості об'єктів, міра врахування яких обумовлює успішність діяльності.

Сучасна психологічна наука орієнтує вектор свого пошуку на забезпечення конструювання актуальної (необхідної за даних умов) поведінки суб'єкта і керування її реалізацією. Адже, нині головним завданням психіки є така її реалізація, що забезпечує конструювання тимчасових функціональних органів на подолання інформаційної невизначеності, широкого спектру різноманіття градієнтів ситуацій, що вимагає реалізації особливої пристосувальної поведінки [1].

Аналіз процесу розв'язування учнями задач на вільне конструювання, тобто, коли необхідно сконструювати щось із набору заданих елементів, свідчить про те, що смислотворчу функцію при цьому нерідко виконують нереалізовані потреби того, хто розв'язує задачу. Вони ніби вмикають, запускають активізацію мисленнєвої діяльності. А отже, можна говорити про мотивацію творчого мислення, про виділення в цих мотивах змістовної і динамічної сторін, а також щодо таких її функцій, як активізуюча, спрямовуюча та смис-

лотвірна. Зрозуміло, що сукупність актуальних мотивів може інтегруватись у стійкі утворення, ієрархію мотивів, більш чи менш системно організовану.

Слід зазначити, що задачі на вільне конструювання є важливим інструментом для дослідження того, що активізує людину, дає їй можливість включитись в процес діяльності і реалізувати цю діяльність, тобто отримати потрібний результат [2].

До того ж, коли задача на вільне конструювання розв'язується в ускладнених інформаційних умовах, досліджуваному доводиться вибудовувати свою творчу мисленнєву діяльність таким чином, щоб сконструювати адекватний шуканий розв'язок. З цією метою учень враховує і свої нереалізовані потреби, і актуальний досвід, що знаходять проекцію в створюваних побудовах, і вимоги початкової умови задачі, і вимоги шуканої умови задачі, які він сформулював на основі її початкових умов, виходячи із змісту свого інформаційного потенціалу і, зокрема, актуального досвіду та нереалізованих потреб, власних переконань, які також виконують системоутворюючу функцію [2].

Мета: дослідити процес творчого мислення старшокласників за умов інформаційних ускладнень.

З метою дослідження динаміки трансформації образу в процесі творчого мислення старшокласників за ускладнених інформаційних умов було реалізовано авторську задачу на вільне конструювання. Згідно її умови вимагалось сконструювати щось із конструктора, до складу якого входять геометричні фігури: трикутники, квадрати, круги, різні за кольором і розміром. На першому етапі розв'язування задачі конструктор складається з трикутників, квадратів і кругів. На другому етапі вводиться заборона щодо використання трикутників, тобто дозволяється реалізувати квадрати і круги. На третьому етапі забороняється використовувати квадрати (конструктор складається з трикутників і кругів). На четвертому етапі не можна застосовувати круги (дозволяється реалізація трикутників і квадратів).

Кожен з етапів триває 6 хвилин.

Досліджувані – учні 11 класів Медичної гімназії № 33 м. Києва (35 школярів). Умова експериментального завдання подається учням у вигляді тексту. Таким чином здійснюється акцент на необхідності аналізу структурних і функціональних елементів конструювання, а також актуалізації наявного у старшокласників інтелектуального і практичного досвіду.

Розв'язування експериментальної задачі, як правило, проходить у два етапи. На першому етапі досліджувані вивчають початкові умови задачі і здійснюють її довізначення, трансформують стартові умови в шукані; намагаються знайти необхідні елементи конструювання або будують потрібні блоки відповідно шуканим умовам задачі.

Реалізація другого етапу передбачає ніби переклад створених в образному плані задумів на мову геометричних фігур. Насамперед відбувається побудова опорних груп елементів конструювання, на базі яких може бути відтворено задум, розроблений на образному рівні.

Слід зазначити, що заборона відносно реалізації певної геометричної фігури сприяє розширенню зони пошуку необхідних елементів, адже таким чином долається інерційний бар'єр, пов'язаний з напрацьованою тенденцією створювати всі конструкції на базі одного і того ж елемента. Також актуалізується інтелектуальний і практичний досвід учня, і він вимушений вийти за межі усталеного масштабу пошуку елементів конструювання.

Виконання експериментального завдання здійснюється в результаті реалізації конструктивної активності (КА) старшокласників, тобто їх здатності створювати із заданих елементів цілісні конструкції, що характеризуються певним рівнем конструктивної складності і довершеності.

Встановлено такі рівні прояву творчої мисленнєвої діяльності в результаті реалізації конструктивної активності старшокласників в процесі розв'язування експериментальної задачі: КА 1, коли із заданих елементів створюються конструкції, які поєднуються в єдину композицію за принципом стикування; КА 2, коли створювані конструкції ніби вмонтовуються одна в другу, суміщаються, і таким чином створюється нова конструкція; КА 3,

коли конструкція будується на основі комбінування принципів стикування і суміщення при певній трансформації функцій поєднаних елементів.

Аналіз динаміки проявів конструктивної активності першого, другого і третього рівнів при виконанні досліджуваними експериментального завдання говорить про таке співвідношення їх показників в процесі побудови шуканої конструкції. Щодо першого етапу розв'язування задачі 10,4% конструкцій (від загальної кількості) характеризується КА 1; 5,6% – КА 2; 17% – КА 3. На другому етапі роботи КА 1 відповідає 10,8% розроблених учнями задумів; КА 2 – 7,7%; КА 3 – 4,5%. На третьому етапі: КА 1 – 10% задумів; 6,8% – КА 2; 5,6% – КА 3. На четвертому етапі: КА 1 – 9,6% задумів; КА 2 – 6,8%; КА 3 – такий же, як на другому етапі – 4,5%.

Отже, введення ускладнюючих інформаційних умов виявило активізуючий вплив на процес створення конструкцій, що характеризується КА 2 (якщо на першому етапі їх було 5,6%, то на другому етапі вже 7,7%, а на третьому і четвертому етапах – 6,8%). Разом з тим введення ускладнюючих інформаційних умов призвело до зменшення кількості задумів, продукованих на третьому рівні КА: на першому етапі – 17,7%, на другому – 4,5%, на третьому – 5,6%, на четвертому – 4,5%. Хоча на кількість задумів КА 1 вони відчутно не вплинули: на першому етапі – 10,4%, на другому етапі – 10,8%, на третьому етапі – 10%, на четвертому етапі – 9,6%.

Слід зазначити, що загалом можна виокремити такі типи реагування досліджуваних на введення ускладнюючих інформаційних умов: зменшення кількості задумів, розроблених старшокласниками (48,6%), збільшення кількості створених досліджуваними конструкцій (2,8%), нейтральне ставлення щодо введення нових ускладнюючих умов задачі (48,6%).

Таким чином, має місце загальна тенденція до зменшення кількості конструкцій, розроблених старшокласниками на тих етапах роботи, коли вимагається дотримання додаткових вимог. Разом з тим аналогічна кількість досліджуваних індиферентно реагує на їх введення. При цьому число побудованих учнями задумів на другому, третьому і четвертому етапах вирішення

задачі є майже однаковим: на другому етапі – 22,7% від загальної кількості розроблених конструкцій, на третьому етапі – 22,3%, на четвертому – 22,7%, хоча перший етап характеризувався 31,9% задумів.

Заборона реалізовувати при побудові нових конструкцій домінуючі геометричні фігури ніби руйнує потік стратегії аналогізування і примушує досліджуваних обрати іншу базову деталь. Отже, на фоні заборони реалізації певного елемента учні вимушені прагнути переорієнтуватись на стратегії комбінування і реконструювання.

Встановлено, що серед заданих геометричних фігур домінуючим при виконанні даного експериментального завдання є круг. Звісно, що розробка спектру нових конструкцій на базі круга і трикутника є продуктивнішою, ніж з парою «трикутник – квадрат».

Цікаво, що найпершою реакцією досліджуваних на заборону реалізації певної геометричної фігури є прагнення в створюваних конструкціях заборонені фігури через поєднання дозволених, але значно зменшених за розміром та в необхідній кількості (наприклад, квадрат з малесеньких кружечків і т. ін.).

Довизначення вихідних умов задачі є стартовим етапом процесу вирішення людиною творчих задач при взаємодії з навколишнім світом, що пов'язано з необхідністю домінування саме структурно-функціонального конструювання в цьому процесі з метою забезпечення адекватності шуканих розв'язків. Адже саме при структурно-функціональному конструюванні враховується весь спектр структурних і функціональних властивостей взаємодіючих інформаційних структур.

Вивчення динаміки трансформації образу в процесі творчого мислення старшокласників за ускладнених інформаційних умов свідчить про те, що розробка досліджуваними конструкцій при виконанні експериментального завдання супроводжується значною відірваністю від реальності. Дійсно, значно простіше вибудовувати задуми, орієнтуючись лише на структурні чи лише на функціональні характеристики елементів конструктора. Натомість структурно-

функціональне конструювання вимагає цілковитого врахування всіх структурних і функціональних характеристик елементів конструктора водночас.

Зрозуміло, що адекватна реалізація інформації залежить від вірного розуміння її складових блоків. Тому структурно-функціональний аналіз може передбачати, наприклад, інтерпретацію певної інформації з метою визначення її змістовної структури для встановлення тих структурних і функціональних характеристик, якими дана людина звикла, так би мовити, наділяти певні явища, дії, об'єкти повсякденного довкілля. Адекватне розуміння інформації в процесі аналізу деталей забезпечує можливість досягнення цілісності їх загальної конструкції, всю сукупність її структурно-функціональних характеристик у їх взаємодії не лише між собою, а й у масштабі взаємодії даної інформаційної структури з іншими актуальними інформаційними структурами [2].

В процесі структурно-функціонального аналізу інформації здійснюється напрацювання учнем понятійно-категоріальних інформаційних сіток, які обумовлюють ряд критеріїв, свого роду сортування даних, в процесі чого інформація диференціюється за певними типологіями. Це дозволяє оперативно і адекватно орієнтуватись при необхідності аналізу значних обсягів різноманітної, широкомасштабної, різноманітної, іноді і суперечливої інформації.

Встановлено, що при розв'язуванні старшокласниками творчих задач шукані конструкції можуть створюватись як похідна від зовнішнього (знання, почерпнуті із зовнішніх інформаційних джерел) чи внутрішнього (особистісно пережитого) досвіду. Досконалість розроблених конструкцій залежить від наявності у того, хто розв'язує задачу, максимально розгорнутого і адекватного бачення, як стосовно складових елементів задачної ситуації і структурно-функціональних зв'язків у процесі взаємодії з іншими, так би мовити, суміжними інформаційними структурами.

Суб'єктивний орієнтир, що в загальному контексті на початку структурно-функціонального аналізу стартової інформації виступав у ролі часткового, за його підсумками може набути статусу загального, а отже, може стати ін-

формаційною базою для побудови шуканої конструкції нового розв'язку актуальної задачі.

Висновки. Наявність у людини адекватної картини розглядуваного фрагменту реальності, заінтегрованої в результаті структурно-функціонального аналізу наявної інформації, набутої в процесі діяльності, цілеспрямованої взаємодії суб'єкта з реальними предметами є необхідною базою для успішного вирішення актуальної задачі. Побудовані в процесі діяльності образи реальних об'єктів є настільки інформативними, придатними для успішної творчої мисленнєвої діяльності, наскільки точно вони відображають структурні і функціональні характеристики об'єктів у їх взаємозв'язку.

До того ж важливою є міра сформованості творчого інструментарію суб'єкта, необхідного для реалізації наявної інформації з метою розв'язування задачі, а також для трансформації цієї стартової інформації, що відображає обізнаність людини (наскільки і в чому її обсяг відрізняється від міри прогностично необхідної інформації для вирішення задачі) та трансформації самого творчого інструментарію суб'єкта в бік набуття ним ознак, характеристик відповідної системності.

В процесі розв'язування актуальної задачі суб'єкт творчої діяльності створює образи елементів шуканої конструкції, які при співставленні їх структурних і функціональних характеристик з вимогами умови задачі потім трансформуються шляхом реалізації аналогізування, комбінування чи реконструювання у такі, що інтегруються в шуканий образ, максимально наближений до ідеального.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А. М. (2017) Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции. Вопросы психологии, № 4. 3-26.
2. Моляко В. О., Гулько Ю. А., Ваганова Н. А. [та ін.] (2021). Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта : монографія / за ред. В. О. Моляко. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська.

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

ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СТУДЕНТІВ ЗАЛЕЖНО ВІД СВОЄЧАСНОСТІ ВИКОНАННЯ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ

Чимдалі стає помітнішим, що комп'ютеризація освітнього процесу, переведення його в онлайн-режим, вносить суттєві зміни як у його організацію, так і в навчальну діяльність студентів. Це стосується особливостей пошуку і опрацювання інформації, представленої у електронному вигляді, форм і способів виконання навчальних завдань, збільшення кількості тестових форм контролю, специфіки усних відповідей під час відео-зустрічей та спілкування у чатах.

Нами проведено дослідження особливостей виконання студентами творчих завдань, запропонованих у електронній формі під час дистанційного навчання. Воно складалося з таких етапів:

1) вивчення залученості студентів у Інтернет-середовище (із застосуванням авторського опитувальника, який складається з 20 питань);

2) аналіз виконання студентами творчих завдань (завдання «Крапки» та «Геометричні фігури», запропонованих В. О. Моляко у комплексі завдань для дослідження творчого мислення);

3) дослідження особистісних творчих характеристик студентів (опитувальник Ф. Е. Вільямса, модифікований О. Є. Тунік);

4) порівняння результатів, отриманих на попередніх етапах дослідження, для виявлення особливостей розумового реагування студентів-користувачів мережі Інтернет на нові завдання (із застосуванням критерію Фішера).

За результатами проведеного дослідження виявлено відмінності у залученості в Інтернет-середовище, у виконанні творчих завдань та особистісних творчих характеристиках між студентами, які виконали завдання завчасно,

вчасно, пізніше та не виконали зовсім за дослідженими показниками. Здійснено характеристику студентів залежно від своєчасності здачі робіт.

Вибірку склали 57 студентів Київського університету імені Бориса Грінченка. Дослідження проводилося дистанційно.

При визначенні особливостей виконання студентами творчих завдань ми зосередилися на часовому показнику здачі студентами робіт, поділивши їх на чотири групи: *I група* – студенти, які здали роботи раніше зазначеного терміну (26% / 15 осіб); *II група* – студенти, які здали роботи у зазначений термін, вчасно (30% / 17 осіб); *III група* – студенти, які здали роботи пізніше (28% / 16 осіб); *VI група* – студенти, які не здали роботи зовсім (не виконали творчі завдання, але заповнили інші методики) (16% / 9 осіб).

Творчі завдання «Крапки» і «Геометричні фігури», які пропонувалося студентам, характеризуються високим ступенем невизначеності як стимульного матеріалу, так і самої інструкції. Це може, на нашу думку, активізувати творче мислення студентів, або ж блокувати його, аж до повної відмови від виконання завдання. Файл із бланком, який студентам потрібно було завантажити, мав назву «Завдання для розвитку творчого мислення», що дозволяло їм зорієнтуватися на що саме вони спрямовані, і продемонструвати у їх виконанні свої уявлення про творче мислення. Жодних рекомендацій щодо виконання цього завдання, таких як складність малюнку, абстрактність чи предметність, наявність сюжету, студентам не давалося.

Аналіз виконання студентами творчого завдання «Крапки» здійснювався за такими показниками:

- 1) розуміння інструкції та повнота виконання завдання;
- 2) здатність вхопити загальну сутність завдання;
- 3) наявність у роботах простих та складних геометричних форм;
- 4) наявність у роботах простих та складних малюнків;
- 5) об'ємність зображень;
- 6) естетичний компонент у роботах студентів;
- 7) кількість виконаних завдань;

8) наявність підписів малюнків; 9) спосіб виконання роботи: на комп'ютері чи від руки.

За схожими показниками було здійснено аналіз виконання студентами завдання «Геометричні фігури»:

- 1) кількість побудов;
- 2) збільшення кількості запропонованих фігу;
- 3) наявність простих чи складних побудов;
- 4) естетичний компонент у роботах студентів;
- 5) наявність композиції;
- 6) предметність;
- 7) наявність підписів у роботах;
- 8) спосіб виконання роботи: на комп'ютері чи від руки.

Варто відзначити, що у дистанційної форми проведення дослідження є як свої переваги, так і недоліки. Перевагою є те, що студент міг обрати зручний для себе час для виконання завдання, а недоліком – те, що ми не могли контролювати час, який витрачають студенти на виконання завдань, спілкуватися з ними у процесі роботи. Відзначимо також, що завдання, запропоновані студентам, є нетиповими для навчальних курсів, що і створювало ефект новизни і сприяло стимулюванню проявів творчого мислення студентів.

На виконання завдань студентам давали 7 днів, але роботу можна було здати і після кінцевого терміну. Далі нас цікавило наступне: чи відрізняються за усіма дослідженими показниками виокремлені групи студентів.

Виявлені відмінності дозволили нам зробити психологічну характеристику виокремлених груп студентів. До характеристики включено лише ті показники, за якими виявлено статистично значущі відмінності на рівні $p \leq 0,01$ і $p \leq 0,05$.

І група студентів (ті, що здали творчі роботи завчасно) найменше, порівняно з іншими групами, проводить часу «в Інтернеті». Одразу реагують на нові повідомлення. Студенти цієї групи серед усіх видів активності в Інтернеті надають перевагу обміну повідомленнями, перегляду фільмів та відео,

найменше часу відводять роботі з електронними навчальними курсами. Більшість з них мають сторінки в соціальних мережах, які наповнюють час від часу. Відрізняються помірною схвильованістю щодо того, які оцінки та коментарі до їх записів залишають інші користувачі. Серед них досить багато студентів, яким батьки інколи намагаються обмежити користування смартфоном чи комп'ютером і вони засмучуються коли це відбувається. Не хотіли б більше часу проводити в Інтернеті, якби була така можливість. Четверть студентів цієї групи зазначили, що сильно втомлюються від користування Інтернетом, половина – втомлюються, але не дуже, решта втоми не помічають.

Щодо виконання студентами I групи творчого завдання «Крапки», вони досить часто, порівняно з іншими групами, зображають складні геометричні фігури. Серед студентів цієї групи найбільша кількість тих, хто виконав менше завдань, ніж було запропоновано.

Щодо виконання творчого завдання «Геометричні фігури», серед студентів I групи найбільша кількість (порівняно з іншими групами) тих, хто виконав з запропонованих фігур одну цілісну побудову. Конструюють як прості, так і складні побудови.

Також, студенти I групи відрізняються найвищими показниками за усіма дослідженими особистісними творчими характеристиками – схильністю до ризику, допитливістю, складністю, уявою, загальним показником творчості.

II група студентів (ті, що здали творчі роботи вчасно) дещо більше часу проводять в Інтернеті, з усіх видів активності, як і студенти I групи, надають перевагу обміну повідомленнями. Разом з тим, найменше надають перевагу перегляду фільмів та відео, порівняно не багато часу відводять роботі з електронними навчальними курсами. Майже всі студенти цієї групи одразу реагують на нові повідомлення. 80% студентів час від часу наповнюють свої сторінки в соціальних мережах, 20% з них – постійно, а отже вони дещо більш активні порівняно з I групою. Найбільше з усіх груп вони схвильовані тим, які оцінки та коментарі залишають інші користувачі до їх записів. Найменше відчують емоцій щодо записів друзів та знайомих. Найбільшій кіль-

кості студентів цієї групи, порівняно з іншими, батьки ніколи не намагалися обмежити користування смартфоном чи комп'ютером. Найменше з усіх студенти цієї групи зацікавлені розвагами в Інтернеті (переглядом розважальних передач, роликів, фільмів). Найбільше з усіх вбачають цінність Інтернету у можливості дистанційного навчання. Не хотіли б проводити більше часу в Інтернеті, аби мали таку можливість. Третина з них відчувають сильну втому від користування Інтернетом, ще третина – втомлюються, але не дуже, решта не помічали нічого подібного.

Щодо виконання студентами II групи творчого завдання «Крапки», вони найменше, порівняно з іншими групами, зображають складні геометричні фігури. Щодо виконання творчого завдання «Геометричні фігури», серед студентів II групи найбільша кількість тих, хто конструює переважно прості побудови.

Також, студенти II групи є на другому місці за середніми значеннями складності, уяви та творчості, а також на третьому місці за середнім значенням схильності до ризику та допитливості.

У III групі (ті, що здали творчі роботи пізніше) найбільше студентів, які проводять по 3-4 години на день в Інтернеті. Найменше з усіх вони надають перевагу обміну повідомленнями, найбільше відводять часу роботі з електронними навчальними курсами. Усі вони мають сторінки в соціальних мережах, які наповнюють час від часу. Схвильовані оцінками та коментарями до їх записів в Інтернеті, якщо їх залишає хтось із близького оточення. Дуже рідко (як і у представників II групи) записи друзів та знайомих в Інтернеті викликають у них певні емоції. 69% студентів цієї групи одразу реагують на нові повідомлення, решта – пізніше. Рідко трапляється, що батьки намагаються обмежити їм користування смартфоном чи комп'ютером і вони дещо засмутилися б, якби таке сталося. Найбільше студентів цієї групи (порівняно з іншими) вбачають цінність Інтернету у розвагах (перегляді розважальних передач, роликів, фільмів тощо), найменше – у можливості дистанційного навчання. Серед них найбільший відсоток тих, хто хотів би більше часу про-

водити в Інтернеті (24%). Найменше, лише 8% студентів III групи почувають себе дуже втомленими від користування Інтернетом. Найбільше (62%) тих, хто не відчуває втоми.

Щодо виконання студентами III групи творчого завдання «Крапки», вони найбільше, порівняно з іншими групами, зображають складні геометричні фігури. Більшість з них виконали усі завдання, дехто – навіть більше.

Щодо виконання творчого завдання «Геометричні фігури», серед студентів III групи найменша кількість (порівняно з іншими групами) тих, хто конструює одну побудову. Найменше серед усіх вони конструюють прості побудови, найбільше – складні.

Також, студенти III групи є на другому місці за середніми значеннями схильності до ризику та допитливості, на третьому – складності та творчості, на четвертому – уяви.

У IV групі (ті, що не здали творчі роботи) найбільше студентів (71%), які проводять 5 і більше годин на день в Інтернеті. Порівняно багато часу відводять роботі з електронними навчальними курсами. Мають найбільший відсоток (29%) тих, хто постійно наповнює сторінки в соціальних мережах, решта – час від часу. Не вирізняються особливою схвильованістю щодо того, які оцінки та коментарі до їх записів в Інтернеті залишають інші користувачі. Повідомлення чи записи друзів та знайомих викликають у них частіше позитивні емоції. Найменше (57%) студентів IV групи одразу реагують на нові повідомлення, решта – пізніше. У більшості з них батьки ніколи не намагаються обмежити користування смартфоном чи комп'ютером і вони не сильно засмутилися б через це. Усі вони не хотіли б більше часу проводити в Інтернеті. Почувають себе дуже втомленими найбільше (43%) студентів цієї групи, найменше (14%) – не відчувають втоми.

Оскільки творчі завдання студенти цієї групи не виконали, перейдемо одразу до розгляду їх особистісних творчих характеристик. Студенти IV групи є на третьому місці за середнім значенням уяви, мають найнижче середнє значення схильності до ризику, допитливості, складності, творчості.

Отже, студенти, які виконали завдання завчасно, відрізняються найменшою залученістю в Інтернет-середовище, у виконанні творчих завдань вирізняються більшою складністю зображень, цілісністю побудов, але меншим обсягом виконаних зображень, мають найвищі середні значення особистісних творчих характеристик.

Студенти, які виконали завдання вчасно, вирізняються дещо більшою залученістю в Інтернет-середовище, у виконанні творчих завдань вирізняються більшою простотою зображень і побудов, мають дещо нижчі середні значення особистісних творчих характеристик, зокрема, перебувають на другому місці за середніми значеннями складності, уяви та творчості, а також на третьому місці за середнім значенням схильності до ризику та допитливості.

Студенти, які виконали завдання із запізненням, вирізняються ще більшою залученістю в Інтернет-середовище, у виконанні творчих завдань вирізняються найбільшою складністю зображень і побудов, з геометричних фігур конструюють багато побудов, а не одну цілісну; за обсягом – виконують усі запропоновані завдання, інколи навіть більше. Мають ще нижчі середні значення особистісних творчих характеристик, зокрема, перебувають на другому місці за середніми значеннями схильності до ризику та допитливості, на третьому – складності та творчості, на четвертому – уяви.

Студенти, які не виконали творчі завдання, найбільше з усіх залучені у Інтернет-середовище, мають найнижчі показники особистісних творчих характеристик, а саме: перебувають на третьому місці за середнім значенням уяви, мають найнижче середнє значення схильності до ризику, допитливості, складності, творчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шепельова М. В. Аналіз розумового реагування користувачів мережі Інтернет на нові інформаційні повідомлення. Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта : монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. С. 127-150.
URL: <https://lib.iitta.gov.ua/728332/1/Moljako.pdf>

Яланська С. П.,

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології та педагогіки,*

Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»

ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ І НАВЧАННЯ У ЗВО

На сьогодні надзвичайно важливим у підготовці майбутніх фахівців є розвиток творчого мислення. Тому в освітньому процесі мають створюватися всі умови для реалізації творчого потенціалу кожної особистості.

У 2021 році було здійснено видання монографії «Генетико-креативний підхід: діяльнісне опосередкування особистісного розвитку» (Максименко С.Д., Яланська С.П.), де розкрито досвід з розвитку творчої особистості в освітньому процесі [1]. У Національному університеті «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» у процесі вивчення психологічних дисциплін організовується освітній процес на засадах розвитку креативності, творчого мислення студентів. Наприклад, одним із рекомендованих завдань для студентів з курсу «Психологія» є: «Ознайомитися з методом АСПП акад. Т.С. Яценко. Обрати із запропонованого переліку по 5 тем й підібрати 5 зображень до них. Зробити короткий звіт про виконану роботу, зазначити: Які особистісні характеристики Ви пізнали краще? Які емоції Вас супроводжували під час підбору картинок? Які висновки Ви зробили?» Зокрема, розглянемо короткий самозвіт студента Є.С.



Рис.1. Тема «Будинок, людина, дерево»

Інтерпретація: на даній картинці зображений щасливий чоловік в своєму саду та біля свого будинку. Він впевнений у собі та насолоджується плодами своєї праці. В його погляді спостерігається деяка самокритика до результатів, це означає, що до своєї роботи він ставиться доволі відповідально. Дана картинка допомогла мені впевнитись, що я володію такими характеристиками, як: відповідальність, впевненість у собі та здатність до самокритики. При виборі зображення я відчував тепло і радість.



Рис. 2. Тема «Дорога мого життя»

Інтерпретація: дана дорога зображує шосе через дюни в пустелі. Гори на даному зображенні символізують труднощі на життєвому шляху, а дорога – аналітичний спосіб мислення при якому більшість труднощів можливо доволі легко здолати. Пустеля зображує схильність до самостійності в роботі та прийняття рішень, в певній мірі – егоїзм. Дана картинка дозволила мені краще зрозуміти такі мої характеристики, як схильність до самостійності в роботі та прийнятті рішень, також підкреслила, що я в деякій мірі є егоїстом.

При виборі даного зображення відчувалось в певній мірі тепло, радість, а також і самотність.



Рис.3. Тема «Я йду назустріч біді»

Інтерпретація: дане зображення ілюструє хороброго воїна, який готовий йти в бій, не маючи страху. Його обладунки добре підготовлені, він має великий щит, щоб закриватися від атак, а також меч достатньої величини для атаки ворога. Це показує його відповідальність, а також характерну рису – бути готовим до всього та діяти рішуче. Дана картинка допомогла мені краще пізнати такі характеристики як рішучість та хоробрість, а також підтверджує наявність відповідальності. При виборі даного зображення я відчував впевненість, холод та злість.



Рис. 4. Тема «Конфлікт»

Інтерпретація: дане зображення показує дівчину, яка є асоціацією поняття «конфлікт» для мене. Її погляд символізує егоїзм яким вона володіє. Пелюстки, які колись символізували радість і кохання, на даний момент символізують лише закінченість події, а також неприємний залишок із стебел троянд із колючками, що залишилися за зображенням. Дана картинка допомогла мені краще пізнати такі характеристики як агресивність та сентиментальність. При виборі даного зображення я відчував тепло, яке згодом змінюється ненавистю та холодом.



Рис.5. Тема «Моя мрія»

Інтерпретація: дане зображення показує квартиру. Так виглядає саме моя мрія. В даному випадку квартира розташована в мегаполісі та обставлена дорогими речами. Це символізує любов до матеріального. Дана картинка допомогла мені краще зрозуміти мені що я є дещо корисливою людиною. При виборі даного зображення я відчував невпевненість, яка згодом змінилася на рішучість.

При кафедрі психології та педагогіки функціонує лабораторія психодіагностики та корекційно-розвивальної роботи. Кожен учасник освітнього процесу може отримати якісні освітні послуги згідно завдань ОП спеціальності, психологічні послуги за запитом. Також створюються всі умови для проведення актуальних наукових досліджень з психології. У воєнний час науково-педагогічними працівниками кафедри психології та педагогіки постійно проводяться відкриті засідання психологічної студії «Шлях до успіху» для студентів університету, що присвячені проблематиці розвитку креативності, творчого мислення.

ЛІТЕРАТУРА

2. Максименко С.Д., Яланська С. П. Генетико-креативний підхід: діяльнісне опосередкування особистісного розвитку: монографія. Київ: «Видавництво Людмила», 2021. 524 с.

Мар'яненко Л. В.,

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,

старший науковий співробітник лабораторії

психології навчання імені І. О. Синиці,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

КАРЛ РОДЖЕРС ПРО ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОСТІ УЧНІВ У НАВЧАННІ.

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ВЗАЄМОДІЇ В СИСТЕМІ

«ВЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ» НА ТВОРЧИСТЬ УЧНІВ

Роджерс К. приділяв великого значення і уваги дослідженню процесу творчості, умовам, за яких цей процес відбувається, способів його розвитку.

На його думку, процесуально, продукт творчості – це результат взаємодії між автором і опрацьовуваним ним творчим матеріалом. Будучи віруючою людиною, Роджерс К. вважав, що на творчому продукті завжди залишається частка душі його автора, що є ставленням творчого індивіда до опрацьовуваних ним матеріалів. Творчий процес – це створення нового продукту з допомогою дій суб'єкта. З одного боку, творчий продукт зумовлений унікальністю автора, з другого – він зумовлений також і матеріалом, подіями, людьми, обставинами життя творчої людини. Продукт творчості має отримати визнання певної групи людей. Але, асе ж таки, прийняття-неприйняття групою, як аспект творчості, є незначущим. Внутрішніми умовами творчості є: прагнення людини реалізувати себе, проявити свої можливості, постійно розширювати свій творчий потенціал. Мотивація творчості, як і сама творчість, є глибинною лікувальною силою психотерапії. Це спрямовуюче начало – прагнення до розширеного, самовдосконаленого розвитку, тенденція до виявлення і прояву всіх здібностей організму і «я» особистості – проявляється в усіх формах людського життя. Автор розрізняє створювальну і руйнівну творчість. Робить він це за ознакою змістового характеру, що саме – зброю чи психотерапевтичні впливи – створює суб'єкт, позитивне для людства, чи негативне. Але є і духовність творчості. В основу творчості може покладатися внутрішнє добро або зло. Також, зовнішнє добро може сприяти творчості, а зовнішнє зло – призупинити її прояв.

Дослідником були визначені внутрішні і зовнішні умови творчості. Першою умовою творчості є екзистенціональність, відкритість досвіду, а негативною умовою є психологічні захисні механізми особистості. У відкритій людини все усвідомлюється так, як воно є, а у захисної людини досвід усвідомлюється у викривленому вигляді, не так, як насправді, а так, як бажає людина, тобто відбувається невротичний характер світосприйняття. Відкритість досвіду означає здібність приймати масу неоднозначної інформації, сповненої протиріч, не вкривляючи всієї ситуації, або не відкидаючи її, якщо вона не до вподоби суб'єкту. Саме сприймання істини, а

не самообман уможлиблює і підсилює появу творчості. Друга умова творчості – внутрішня оцінка творчою особистістю результатів власної творчості. Творча особистість не приймає ні похвали, ні критики, вона всередині себе сама надає оцінку своєму твору. Головне для творчої людини – це вираз частки її душі і почуттів, думок, страждань, захвату. «Коли людина відчуває, що все її «я» в дії, що це – реалізація її можливостей, що до цього моменту не виявлялися, а тепер – викликані до життя, тоді її творіння на рівні, є творчим, і ніяке оцінювання ззовні не може порушити цей факт» [4, с. 417]. Третя умова появи творчості (за К. Роджерсом) – здібність до незвичайних поєднань елементів і понять, тобто розвинене асоціативне мислення: інтуїція, творче бачення нового і суттєвого в житті. Саме це асоціативне мислення і покладається в основу творчого мислення, на противагу абстрактно-логічному мисленню.

Майже в усіх продуктах творчості відмічається: вибірковість, впорядкованість, спроба виявити саме суттєве. І все це йде від самого «я» особистості. «Я» творчої людини вносить власне ставлення до цієї реальності, в той час як для нетворчої (пересічної) людини ця реальність заплутана і багатоманітна, наповнена різними фактами. У творчої особистості є бажання поділитись, поспілкуватись з іншими з приводу свого твору, тобто прагнення спілкуватись із групою людей, які б зрозуміли її. Творча людина прагне відчути себе: «я у відношенні з навколишнім світом».

В педагогічній і виховній практиці, а також і у психолого-теоретичних дослідженнях неодноразово поставало питання: чи можливо формувати в учнів творчість, творче мислення? Відповідаючи на це запитання Роджерс К. писав: «фермер не може спровокувати рослину розвиватися і проростати з насіння, але тільки може створити умови для її зростання, які дозволяють насінню проявляти свої власні приховані можливості. Так само виявляються справи і з творчістю.» [4, с.419]. Отже, природа творчості така, що її появу неможливо спровокувати, але їй необхідно сприяти. Максимально збільшити вірогідність появи творчості можна, якщо створюються умови максимальної

захищеності і свободи учня. Досвід К. Роджерса, як дослідника у психотерапії привів його до цього переконання. Отож, завдяки психотерапевтичній практиці ним було виявлено дві умови, що сприяють появі творчості. Умовно вони позначаються як умова «х» і умова «у». Умова «х» – це психологічна безпека, що досягається завдяки визнанню психологічної цінності учня вчителем, батьками, шкільним психологом. Психологічна безпека досягається вчителем не одразу, а поступово. Першим кроком до створення психологічної захищеності є відчуття учнем психологічної підтримки з боку вчителя. Учень має відчувати, що вчитель вірить в учня, в його творчі можливості, незалежно від небажаних зовнішніх проявів його поведінки у навчанні (неуспіхи, відсутність досягнень, поганий настрій тощо). Не зважаючи на те, успішний чи неуспішний учень, вчитель все одно продовжує вірити в учня. Відчуваючи таке ставлення, учень відчуває себе у психологічній безпеці. Він починає розуміти, що його вважають цінністю незалежно від його поводження, і він відчуває, що значить бути собою і пробує бути собою, тобто намагається виразити себе, досягти успіху і, таким чином, – «рухається до творчості». Другий крок до створення психологічної безпеки – відсутність зовнішньої оцінки. При відсутності оцінювання учень стає більш відкритим, припиняє боятися виявляти свої симпатії і антипатії з приводу тих чи інших подій, поглядів на природу явищ. Учень починає відчувати і розуміти, що джерело оцінювання знаходиться в ньому, тому він, знову ж таки, – «рухається до творчості». Якщо наявне зовнішнє оцінювання, а ще гірше – ранжування учнів, то ця обставина поставляє учня в залежність від зовнішніх сил, учень починає переживати, що думають про нього інші, в нього розвиваються психологічні захисти і він «відходить від творчості». Третій крок до створення психологічної безпеки – співпереживання вчителя учню, розуміння вчителем учня, що у поєднанні з двома попередніми кроками завершують досягнення психологічної захищеності, як психологічного стану і відчуття, тобто відбувається досягнення умови «х», що сприяє появі творчості учня. [4, с. 421].

Умова «у» – психологічна свобода. Свобода вираження – повна свобода вираження того, що приховане в учня у його думках, почуттях і станах. Це сприяє відкритості і сприяє розвитку асоціацій, асоціативного і творчого мислення. В деяких випадках на поведінку мають накладатися обмеження, що і має бути, але символічне вираження думок і почуттів в учня не треба обмежувати. З іншого боку, це не має бути потуральністю, оскільки за свою свободу учень також має нести відповідальність. Це сприяє розвитку внутрішнього джерела оцінювання (моральних критеріїв) і приводить до створення внутрішніх умов для позитивної творчості, тобто творчості на моральній основі [4]. До речі, творчість Роджерс К. розподіляв на творчість позитивну і негативну, в залежності від змісту творчості, тобто від того, що саме створила людина: зброю чи, скажімо, психотерапевтичні впливи. Але творчість на позитивну і негативну можна розділити і в залежності від того, добро чи зло всередині людини покладається в процес творчості. [3, с. 149-152].

Нами було поставлене завдання з'ясувати на емпіричному рівні, як впливає позитивна і негативна взаємодія вчителя з учнем на творчій компонент пізнавальної діяльності учня? Ми досить детально описали умови, що сприяють творчості учня, щоб довести, що для формування творчості сприятлива тільки позитивна взаємодія вчителя з учнем і навчання, при цьому, має стає розвивальним, а не традиційним.

Емпіричне дослідження проводилося у ЗОШ № 36 міста Києва. В експерименті прийняло участь 2 класи (50 учнів 11-х класів) ЗОШ № 36 міста Києва.

Таблиця 1.

Ранги коефіцієнтів кореляції показників задіяних діагностичних методик із показником «Позитивна взаємодія»

Номер рангу	Назва показника	Коефіцієнт кореляції	Методика і автор
1.	Активність +	+0,913**	Методика «СД» [2]

2.	Моральність+	+0,895**	Семантичний диференціал (авторск.)
3.	Самореалізація +	+0,864**	Семантичний диференціал
4.	Оцінка+	+0,853**	Методика «СД»[2]
5.	Самодетермінація+	+0,832**	Семантичний диференціал
6.	Сила+	+0,715**	Методика «СД» [2]
7.	Етична самодетермінація пізнавальної діяльності	+0,639**	Методика «Пізнавальна діяльність» (авторсь.)
8.	Пізнавальна діяльність (середній показник)	+0,609**	Методика «Пізнавальна діяльність»
9.	Тілесно-кінетичний інтелект	+0,585** (0,001)	«Види інтелекту» (Гардієр Х.)[1]
10.	Саморозкриття у пізнавальній діяльності	+0,571** (0,001)	Методика «Пізнавальна діяльність»
11.	Інтелект (середній показник)	+0,559** (0,001)	«Види інтелекту» (Гардієр Х.) [1]
12.	Операційний компонент пізнавальної діяльності	+0,531** (0,004)	Методика «Пізнавальна діяльність»
13.	Сила-	+0,51** (0,004)	Методика «СД» [2]

14.	Мотиваційний компонент пізнавальної діяльності	+0,507** (0,004)	Методика «Пізнавальна діяльність»
15.	Творчий компонент пізнавальної діяльності	+0,480** (0,007)	Методика «Пізнавальна діяльність»
16.	Самореалізація в пізнавальній діяльності	+0,479** (0,008)	Методика «Пізнавальна діяльність»
17.	Світоглядна самодетермінація в пізнавальній діяльності	+0,446* (0,014)	Методика «Пізнавальна діяльність»
18.	Інтерперсональний інтелект	+0,464** (0,01)	«Види інтелекту» (Гардієр Х.) [1]
19.	Безособова каузальна орієнтація	-0,371* (0,043)	«Види каузальної орієнтації» (Райан-Десі)
20.	Вербальний інтелект	+0,370* (0,044)	«Види інтелекту» (Гардієр Х.) [1]
21.	Музично-ритмічний інтелект	+0,388* (0,034)	«Види інтелекту» (Гардієр Х.) [1]

Як видно з Таблиці 1, кореляційний аналіз доводить позитивний вплив налаштованості учня і вчителя на позитивну взаємодію на розвиток та становлення особистості учня, зокрема на розвиток його когнітивних здібностей, творчого компоненту пізнавальної діяльності та пізнавальної діяльності, як такої. Можемо засвідчити, що позитивна взаємодія також стає конструктивним моментом розвитку і саморозвитку особистості учня (конструктивної самодетермінації, позитивної самореалізації особистості учня в процесі навчально-пізнавальної діяльності), натомість, схильність до негативної взаємодії в системі «вчитель-учень» блокує саморозвиток учня. Отже, ідея Роджерса і усіх психологів гуманістичної, а згодом і позитивної психології, про важливість позитивної взаємодії в системі «вчитель-учень» у розвитку осо-

бистості і творчості учня підтвердилася і в нашому дослідженні. Також це стосується і усіх вчених педагогічної психології і вчителів-новаторів, які розробляли на теоретичному рівні і впроваджували у педагогічну практику ідеї розвивального навчання.

Таблиця 2.

Ранги коефіцієнтів кореляції показників задіяних діагностичних методик із показником «Негативна взаємодія» (С. Д. розробка автора)

Номер рангу	Назва показника	Коефіцієнт кореляції	Методика і автор
1.	Оцінка -	+0,881** (0,000)	Методика «СД» [2]
2.	Активність -	+0,863** (0,000)	Методика «СД» [2]
3.	Мораль -	+0,857** (0,000)	Семантичний диференціал
4.	Самореалізація -	+0,799** (0,000)	Семантичний диференціал
5.	Самодетермінація-	+0,750** (0,000)	Семантичний диференціал
6.	Соціальний потенціал	+0,608** (0,000)	«Потенціал особистості» [2]
7.	Потенціал особистісний (загальний показник)	+0,598** (0,000)	«Потенціал особистості» [2]
8.	Інтелектуальний потенціал	+0,576** (0,001)	«Потенціал особистості» [2]

9.	Сила-	+0,544** (0,002)	Методика «СД»[2]
10.	Творчий компонент пізнавальної діяльності	+0,463* (0,010)	Методика «Пізнаваль- на діяльність»
11.	Сила +	+0,431* (0,017)	Методика «СД»[2]
12.	Несприятливі внутрішні умови самодетермінації	+0,430* (0,018)	«Внутрішні умови самодетермінації» авторськ.
13.	Візуально-просторовий інтелект	+0,407* (0,028)	«Види інтелекту» (Гардієр) [1]

Отже, з таблиці 2 видно, що на здібного учня, на його творчі та інтелектуальні здібності, які мають більш глибинну природу, негативна взаємодія між вчителем і учнем тільки підвищує їх розвиток, але все ж таки учень платить за це значну психологічну ціну, оскільки негативна взаємодія підсилює негативні якості особистості учня: негативні: оцінку, силу, самореалізацію і самодетермінацію, що в цілому заважає особистісному розвитку і саморозвитку учня. Учень як особистість, дезорієнтується і стає роздвоєним і негативно спрямованим. Натомість, як видно з Таблиці 1, картина розвитку особистості і пізнавальної сфери учня та його навчальної творчості при позитивній взаємодії набагато краща і більш гармонійна.

ЛІТЕРАТУРА

1. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты : учебное пособие. М. : Академический Проект; Альма Матер, 2009. 533 с.
2. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / под ред. А.Ф. Кудряшова. Петрозаводск : Петроком, 1992. 318 с.
3. Мар'яненко Л.В., Чудакова О.М. *Можливості формування творчості учнів у навчанні з позиції гуманістичної психології (погляди Карла Роджерса)*. Актуальні питання педагогіка та психології : наукові дискусії: збірник тез міжнародної науково-практичної конференції: (м. Харків, Україна, 11-12 жовтня 2019 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. 156 с. С.149-152.
4. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. Общ. ред. и предисл. Исениной Е.И. 1994. 480 с.

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

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