

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



**Психологічні проблеми творчості:
матеріали XII Міжнародної
науково-практичної конференції,**

23 липня 2022 року

Київ – 2022

Психологічні проблеми творчості: матеріали XXII Міжнародної науково-практичної конференції, 23 липня 2022 року / за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2022. 292 с.

Конференцію проведено в рамках міжнародної співпраці з WFS Bildungs GUG (Берлін, Німеччина).

У збірнику представлені матеріали **XXII Міжнародної науково-практичної конференції «Психологічні проблеми творчості»**, присвяченої обговоренню *таких актуальних напрямів*: блокуюча хаотизація психологічних теорій та концепцій; парадоксальна невизначеність предмету психології на межах релігії, філософії, фізіології, психіатрії, синергетики та ін.; стан загальної теорії творчості та її окремих складових; можливості поєднання класичних вчень Сходу та Заходу з новітніми пошуками концепцій таланту, мотивації, почуттів та емоцій, інтуїції та сфер позасвідомості; проблема творчого здоров'я у його різних вимірах (психічних, генетичних, екологічних, соціальних, педагогічних); формування психологічної готовності до творчої діяльності; поліфонічна школа розвитку мислення Г.С. Костюка; психологічні аспекти творчої конструкторології; особливості перебігу процесів творчості у різних сферах діяльності (трансформація образів, понять, суб'єктивних орієнтирів, феномен реле-ефекту та ін.); творча саморегуляція в ситуаціях стресу, паніки, катастрофічних явищ та ін.; місце творчої складової в системі сучасної ментальної медицини. Окрім вищеназваних, включено інші актуальні питання сучасної психології, філософії, педагогіки, медицини.

*Затверджено на засіданні Вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
(протокол № 14 від 27.10.2022 р.)*

ЗМІСТ

Моляко В. О. АДАПТИВНО-КОНСТРУКТИВНА ТРАНСФОРМАЦІЯ СТРАТЕГІЧНОГО МИСЛЕННЯ СУБ'ЄКТА В УМОВАХ ПОЛІМОДАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ.....	7
Hentschel Thomas THE CREATIVE COMPONENT IN THE DEVELOPMENT OF THE INCLUSIVE SPACE OF THE KINDERGARTENS IN GERMANY.....	18
Біла І. М. РОЛЬ ЕМОЦІЙ У ПОЗИТИВНОМУ ФУНКЦІОНУВАННІ ОСОБИСТОСТІ.....	24
Ваганова Н. А. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ 5-7 РОКІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ.....	38
Гнатюк О. В. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ НАВЧАННЯ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	47
Гощіцький А. В. СПРОБА ЗАСТОСУВАННЯ ТЕОРІЇ ЗІГМУНДА ФРОЙДА ДЛЯ РОЗГАДКИ ФЕНОМЕНУ ПАЛЕОЛІТИЧНИХ ВЕНЕР.....	57
Гулько Ю. А., Попович Ф. І. НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО СЕНСОРНО-ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	64
Гурлева Т. С. КАЗКОТЕРАПІЯ ДЛЯ СТАРЕНЬКИХ: ПІДТРИМКА І РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДОВГОЖИТЕЛЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ.....	75
Дуса О. В., Рудковська О. В. ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СПОСІБ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ.....	85
Дурдас А. П., Гарбуза Т. В. РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ВИКОРИСТАННЯМ СПЕЦІАЛЬНИХ ПРИЙОМІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ.....	88

<i>Завгородня О. В.</i> ПРОБЛЕМА ФРАГМЕНТОВАНOSTI ПСИХОЛОГІЇ: НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	92
<i>Завгородня О. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬО ОБДАРОВАНИХ ОСІБ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ.....	101
<i>Злишков В. Л., Лукомська С. О., Котух О. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТА МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ПІД ЧАС ЕКСТРЕМАЛЬНИХ ПОДІЙ.....	105
<i>Зубіашвілі І. К.</i> КРЕАТИВНІСТЬ ЕКОНОМІЧНОЇ СВІДОМОСТІ.....	109
<i>Кириченко В. В.</i> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН «ПРОТЕСТНОГО МИСЛЕННЯ» В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ.....	115
<i>Костюченко О. В.</i> ТВОРЧІ ЗАСОБИ І МЕТОДИ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ ДО РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	122
<i>Лавренко О. В.</i> ТВОРЧИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ: КВЕСТ-ТЕХНОЛОГІЇ.....	131
<i>Лагодзінський В. В., Рожков Є. О.</i> ЗАСТОСУВАННЯ НАВИЧОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПОДОЛАННІ СТРЕСУ ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ ТРАВМ.....	135
<i>Латиш Н. М.</i> РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ЯК ОСНОВА ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ.....	144
<i>Лукомська С. О.</i> ВПЛИВ ТВОРЧОСТІ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ УЧАСНИКІВ ФАНАТСЬКИХ СПІЛЬНОТ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19.....	148
<i>Мазяр О. В.</i> ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЇ: ЗА ФОКУСОМ АНАЛІЗУ.....	151
<i>Малімон В. І.</i> ЕКЗИСТЕНЦІЙНА САМОТНІСТЬ ТА КРЕАТИВНІСТЬ ЛЮДИНИ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	156

<i>Мельник О. А.</i> ПОГЛЯДИ НА ЗНАЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ТВОРЧОСТІ В УКРАЇНСЬКІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ ДУМЦІ ХІХ СТОЛІТТЯ.....	160
<i>Медінцев В. О.</i> БУТТЯ ТА КОНТЕКСТИ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ІДЕЙ Г. О. Балла.....	164
<i>Медінцев В. О.</i> ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗНАННЯ: ІНТЕГРАЦІЯ VS ХАОТИЗАЦІЯ.....	175
<i>Медінцев В. О.</i> ФІЛОСОФСЬКЕ ТА ФОРМАЛІЗОВАНЕ ПСИХОЛОГІЧНЕ ТРАКТУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ТЕОРЕТИКА.....	188
<i>Михайлова Р. Д.</i> КИТАЙСЬКИЙ МИТЕЦЬ АЙ ВЕЙВЕЙ: ПРИНЦИПИ БУТТЯ.....	193
<i>Мойсеєнко Л. А.</i> ВПЛИВ МИСЛЕННЄВОГО СТИЛЮ НА ЗМІСТ МАТЕМАТИЧНИХ ПОМИЛОК.....	199
<i>Москаленко В. В.</i> ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ ЯК ПРОЦЕС КОНСТРУЮВАННЯ СИСТЕМИ МЕНТАЛЬНИХ ФЕНОМЕНІВ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	210
<i>Овчаренко О. Ю.</i> ТВОРЧА САМОРЕГУЛЯЦІЯ В УМОВАХ СТРЕСУ.....	217
<i>Плохих В. В.</i> СТВОРЕННЯ ПРИРОДНИХ ОБРАЗНИХ СЮЖЕТІВ ДЛЯ РЕЛАКСАЦІЙНОЇ ТЕХНІКИ ПІДВИЩЕННЯ РЕСУРСНОГО СТАТУСУ ОСОБИСТОСТІ.....	220
<i>Семенець І. Ю.</i> СТВОРЕННЯ МАНДАЛ ЯК ЗАСІБ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ.....	226
<i>Слободяник Н. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КРЕАТИВНОСТІ ТА ІНТЕЛЕКТУ У ПІДЛІТКІВ.....	231
<i>Стенура Є. В.</i> ВПЛИВ МЕДИТАТИВНИХ ПРАКТИК НА ЗДІБНОСТІ ТА ЕМОЦІЙНІ СТАНИ ПОВ'ЯЗНІ З ТВОЧИСТЮ	241

Супонєва Л. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАХИСТИ У ПРОЦЕСАХ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СПРЯМОВАНОЇ У МАЙБУТНЄ АКТИВНОСТІ ТВОРЕННЯ СТУДЕНТІВ.....	244
Терещенко К. В. КОМУНІКАТИВНИЙ САМОКОНТРОЛЬ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	249
Терещук А. Д. ЕМОЦІЙНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В СИТУАЦІЯХ СТРЕСУ, ПАНІКИ, ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ.....	253
Третьак Т. М. ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	256
Чекстере О. Ю. ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ АРТ-ТЕРАПІЇ ПРИ НАДАННІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ, ЩО ПЕРЕЖИЛИ ТРАВМАТИЧНІ ПОДІЇ.....	267
Шепельова М. В. НЕВИЗНАЧЕНІСТЬ ЯК ЧИННИК АКТУАЛІЗАЦІЇ ПОТРЕБ СТУДЕНТІВ.....	280
Яланська С. П. КРЕАТИВНІСТЬ, ТВОРЧІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ УМОВАХ: РЕСУРС МЕТАФОРИЧНИХ АСОЦІАТИВНИХ ЗОБРАЖЕНЬ.....	289

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

АДАПТИВНО-КОНСТРУКТИВНА ТРАНСФОРМАЦІЯ СТРАТЕГІЧНОГО МИСЛЕННЯ СУБ'ЄКТА В УМОВАХ ПОЛІМОДАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

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

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

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

Сказане вище засвідчує, які саме вектори аналізу нами використовуються, якими є індикатори конкретної методології у підході до вивчення вказаних проблем у їх поєднанні та автономному функціонуванні. Зупинимось

спочатку на деяких загальних аспектах проблеми психологічного здоров'я в сучасних умовах.

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

її психіки в цілому та окремих, скажімо так дещо умовно, її складових: психологічне здоров'я пов'язане з проявами відчуттів, сприймання, пам'яті, мислення, волі, почуттів та емоцій у межах так званої норми, але з різноманітними особливостями, в різних діапазонах. Дійсно, психологічне здоров'я як таке характеризує саме нормальну людину, але хто це – нормальна людина, хто й де її коли-небудь бачив, а чи й є вона, й взагалі, чи може бути – можуть не без переконливих підстав запитати нас прихильники Ч. Ломборзо, того ж таки Макса Нордау, навіть І. О. Сікорського, не кажучи вже про легіон прихильників теорій виродження вже в останні сто років. Так, це на свій кшталт, досить древнє питання, але від цього воно зовсім не стає банальним, застарілим, таким, що втратило свою гостру актуальність. Було б дуже наївно намагатися нам тут самостійно спробувати вирішувати це питання – навіть не вирішувати, але й намагатися спрощувати його, занадто претендувати на аксіомний варіант визначень. Тому, як нам здається, потрібно залучити до нашого загального, багато в чому попереднього аналізу певні міркування робочого характеру.

Уникаючи численних посилань на авторитетні, добре відомі розробки, можна, як це взагалі й прийнято, в робочому порядку вдатись до положення, яке засвідчує, що «нормальною людиною» можна вважати таку, що дотримується загальноприйнятих соціальних правил поведінки й діяльності, досягає в цілому взаєморозуміння принаймні на побутовому й професійному рівнях (у своїй конкретній професійній діяльності), взаєморозуміння з конкретним оточенням, з колегами, не визначається скільки-небудь яскраво вираженими особливостями поведінки, вчинків, спілкування (мови), які можна було б визначити як суттєво відмінні від тих, які визначають «загал інших людей». Звичайна річ, це зовсім не вичерпна характеристика, вона має цілком певні вразливі місця. Досить, для прикладу, уявити собі зовсім не фантастичну картину, коли, скажімо так, «нормальна» (звичайна?) людина потрапила в якесь інше середовище (білий європеєць до папуасів, або ж житель центральної Африки до ескімосів, або ж «розумний» в середовище «дурнів», здорова лю-

дина в психіатричну клініку...) – що тоді – кого нам вважати в таких випадках нормальними, а кого ні? Адже можна йти шляхом, який схиляється до визначень кількості, статистичним, а можна – за реальними показниками, які ми можемо робити на підставі досягнень нашої науки, прийнятих норм та звичаїв і т. ін. Й в такому випадку у нас буде чимало непорозумінь і розходжень у визначеннях. Й це цілком зрозуміло, бо середовища мають свою специфіку, різні рівні розвитку, освіти, в наявності суттєві індивідуальні особливості й відмінності навіть у порівняно простих випадках, коли, здавалося б, характеризуються люди з одного середовища, одного віку, однієї професійної спрямованості – усе це цілком загальні місця, на яких немає особливого сенсу зупинятися спеціально (хоча це, не треба забувати, не якість умовне відволікання від реального життя, а саме повсякденна реальність).

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

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

- поняття «психологічне здоров'я» розповсюджується на кожну людину (будь-якого віку, статі, незалежно від саме фізичного стану та т. ін.);

- під психологічним здоров'ям ми розуміємо можливості конкретного суб'єкта досягти позитивного наслідку в його трудовій, побутовій, ситуатив-

ній діяльності, що не характеризується якимись яскраво вираженими особливостями («звичайна діяльність» в усіх її різновидах);

– людину можна вважати тим більш психологічно здоровою, чим більше вона у змозі досягти позитивних результатів у різних видах діяльності, коли вони ускладнені різноманітними факторами, тим більш, коли їх можна вважати кризовими, аварійними, катастрофічними.

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

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

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

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

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

– суб'єкт, що виконує свою діяльність при наявності дуже суттєвих перешкод (криза, аварія, катастрофа) – може бути охарактеризований високим рівнем психологічного здоров'я, а якщо ця діяльність виконується з показниками високого рівня – швидше, якісніше, то мова може йти про надвисокий

рівень, при хронічних досягненнях високих рівнів – про своєрідні високі здібності, тренованість, високу адаптивність.

При цьому виражений реєстр робочих визначень, звичайна річ, в дуже розмитих констатаціях передбачає, що в умовах діяльності не використовуються штучні «стимулятори» – суттєві підказки, зміна режиму роботи та т. ін. В даному випадку нас в першу чергу цікавить питання подолання труднощів, прийняття рішень в ускладнених, а часом екстремальних умовах, формування психологічної готовності саме до подолання цих ускладнень. Коротко звернемося до цього аспекту.

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

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

Усе це добре відомо. Практично вже створена в різних її модифікаціях наука виживання й існує низка посібників по виживанню на морі, у горах, у лісі, у великому місті, при економічних труднощах тощо. При цьому фактично йдеться не про якісь нові умови (за деякими винятками), адже людина від початку свого існування вчиться виживати, долати спеку й холод, голод, стихійні лиха, частіше – конфлікти з іншими людьми у інтригах, кримінальних сутичках, зрештою у малих та великих війнах. Саме через це й створено, окрім багатьох різновидів зброї, чимало не дуже гуманних типів боротьби – боксу, самбо, дзюдо, карате та ін. А на закінчення цих банальних (але актуальних!) сентенцій доводиться так само лише нагадати, що кожному з нас потрібно думати про своє особисте виживання, виживання своїх рідних, колег. А для цього чи не в першу чергу дійсно необхідна психологія, щоб розуміти, оцінювати, приймати рішення, створювати свій особистий арсенал, своє мистецтво подолання різноманітних ускладнень та труднощів, які ми можемо класифікувати наступним чином:

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

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

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

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

5. Війна, епідемія смертельної хвороби, голоду.

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

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

Зрозуміло, що в умовах війни може бути значна кількість конкретних більш чи менш масштабних ситуацій, які до того ж визначаються різними часовими вимірами. При цьому, звичайна річ, йдеться не лише про безпосередніх учасників військових дій різного військового профілю – так само екстремальні умови супроводжують цивільне населення, часом ці умови в чомусь ще набагато складніші, ніж для військових. Досить для прикладу привести хоча б умови, в яких перебувало населення Ленінграду під час довготривалої страшної блокади, коли жителі міста не мали можливості не тільки підтримувати своє фізичне існування, але постійно знаходились в умовах надзвичайно вразливих психологічних впливів, що фактично наповнювали повсякдення (варто лише, скажімо, уявити, як люди стають безпосередніми

свідками поступового або навіть раптового смертельного захворювання своїх близьких колег, сусідів, коли на вулицях у вражаючій кількості лежали взимку неприбрані тіла вже померлих – одне лише сприймання цих жахливих картин може стати надзвичайно сильним стресом, порушенням психічного стану, постійної прихованої паніки, яка, як ми це свого часу спеціально визначили аналізуючи психологічні наслідки чорнобильської атомної катастрофи, супроводжує події такого масштабу.

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

І Мікеланджело, і Врубель, ви безсилі,
тут фарби ні до чого, фарби – тлін.
І ця картина від страшного суду
страшніша набагато, бачу я:
маленьку дівчинку від голоду прозору,
їй видиться малий шматочок хліба,
і тягнеться тонка її рука
до хліба, що лише в її уяві...
Шибки в кімнаті шаром льоду вкриті,
А поруч мертві мати й брат лежать [3].

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

Ми схиляємось до того, щоб подібну психологічну готовність розглядати як таку, що передбачає нові, неочікувані, переважно негативні події, випа-

дки та ін. Ми тут не будемо за браком місця розглядати детально саму структуру психологічної готовності, чому присвячено чимало спеціальних досліджень, включаючи розробки лабораторії психології творчості (а раніше лабораторії трудового навчання). Виділимо лише ті на наш погляд основні складові цієї структури, які саме й передбачають зіткнення суб'єкта з різновидами екстремального, ускладненого, аварійного характеру. Згідно з нашою теорією функціонування творчого процесу в структуру готовності до розв'язання нових задач, проблем, зокрема, принципово необхідні стратегії, тактики, прийоми, вміння:

- долати дефіцит та надмір інформації;
- обмеження часу виконання задання;
- раптові перешкоди, що супроводжують процес діяльності (зміна умов завдання, заборони на використання певних засобів тощо);
- зовнішній фон умов діяльності (звукові, освітлювальні, механічні супроводи негативного характеру та ін.).

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

Пропонуємо деякі рекомендації щодо формування психологічної готовності до творчої діяльності:

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

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

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

4) в процесі підготовки слід орієнтуватися, зокрема, на використання різноманітних засобів, починаючи з комп'ютерів і закінчуючи якимось при-

мітивними, підручними, які в практиці нерідко можуть виконувати значну роль (про це можна пересвідчитись при вивченні різних видів діяльності, а також у працях, присвячених особливостям поведінки людини в екстремальних умовах, про що було коротко сказано вище).

Не вдаючись до будь-яких суттєвих висновків, оскільки дана стаття лише започатковує загальну трасу конкретних досліджень, зазначимо, що ними якраз і передбачається дослідження розумових складових діяльності суб'єкта, їх конкретного прояву у вказаних умовах екстремального характеру, зокрема особливостей розуміння, інтерпретації нової інформації, реалізації умінь долати різноманітні перешкоди, бар'єри в умовах, які вже були проаналізовані нами в окремих попередніх розробках [1, 2, 4, 5].

ЛІТЕРАТУРА

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

Hentschel Thomas,
managing director of WFS Bildungs gUG,
(Berlin, Germany)
[*medved500@web.de*](mailto:medved500@web.de)

ТВОРЧИЙ КОМПОНЕНТ У РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ ДИТЯЧИХ САДКІВ У НІМЕЧЧИНІ

Анотація. Статтю присвячено досвіду Німеччини у розвитку дітей і формуванню інклюзивності через роботу творчих майстерень і експериментування у просторі дитячого садку і через взаємодію освітніх організацій з міським середовищем.

THE CREATIVE COMPONENT IN THE DEVELOPMENT OF THE INCLUSIVE SPACE OF THE KINDERGARTENS IN GERMANY

Abstract: The article is dedicated to the experience of Germany in the development of children and the formation of inclusiveness through the work of creative workshops and experimentation in the space of a kindergarten and through the interaction of educational organizations with the urban environment.

Key words: inclusion, creativity, experimentation, child development, preschool education, urban environment.

Features of the German system of preschool education. Public preschool education in Germany has its own distinctive features and very ancient traditions. It is important to note that Germany is a federal republic, which means that it includes federal lands that have political independence or great freedom in domestic politics, while remaining, however, within the political and legal boundaries and within the framework of a single German state. Each federal state of Germany has its own educational programs in accordance with regional requirements and cultural characteristics. Thus, each federal state has its own significant differences, both in the educational process itself and in the administration and financing of preschool institutions [7]. In Germany, there is no federal educational standard or program, so the pedagogical process itself is quite variable, and the legal framework of preschool institutions is regulated by the laws of a particular federal state [4].

In most German preschool educational organizations, there is not a program, but a “concept of education”. In theory, only the conceptual foundations of the

organization of preschool education are developed, and in practice they are accepted. And already in each specific kindergarten, teachers independently decide what and how they will do in order to comply with them in accordance to state defined education objectives. In general, the entire educational process focuses on cognitive, language development, physical activity and health. And the most important emphasis is placed on raising not so much a successful as a happy child.

Each kindergarten develops its own pedagogical concept and directions in working with children, focusing on a specific profile, for example, activity (sports), health, environment or ecology (classes are held in the natural environment, in nature), creative development and etc. In a kindergarten, there can be either group rooms that are visited by children of the same age category, or the principle of open space is implemented, when each child inside the kindergarten can choose to be anywhere in the institution and, wherever he is, there is an attractive place for him everywhere. In the most German kindergartens educators work with children implementing elements of the philosophy of the Montessori pedagogical system.

Often in kindergartens one can find: a research laboratory, a design room, a gym, a children's kitchen, a room for creative activities, a library, etc. Usually there is a theme of the week, and in the mornings, when children come to kindergarten, teachers sit in a circle with the children and discuss plans for the day: who would like to do what within the current topic, and what could be done together [4].

The work plan of teachers in German kindergartens does not consist of extracts of tasks and content from the educational program or methodological manual, but is compiled by all teachers participating in the pedagogical process for the day in a “live”, informal form, that is, it is not fixed on paper and is not stored as evidence of the professional activity of teachers. The results of planning pedagogical actions are in the results of the development of each child. The situative data in the development of the child are recorded on daily observations and displayed in the child's portfolio: photographs, drawings, statements, creative works of the child. Teachers regularly conduct observations, sum up the results

together with the children, regularly inform parents about the achievements of their child. Photos of children are also posted in the portfolio, of course, with the permission of the parents. The portfolio is maintained from the moment the child enters the kindergarten and is transferred there by the time the child enters the school.

Inclusiveness of the educational environment. There are no special kindergartens for children with special needs in Germany – all kindergartens (Kita) are inclusive. There are no special kindergartens for children with special needs in Germany - all kindergartens are considered inclusive - meaning that everyone is different, but everyone can be together - and it is important to instill these values in children from early childhood as a natural worldview. But there can be inclusive kindergartens with a special profile on a certain disability. The organization of an organic educational space, both for special children and for normotypical children, is the task and work of the pre-school teacher.

Parents of a child with development disabilities (with disabilities) can send the child to any kindergarten, and the child will be provided with appropriate care and supervision. If the kindergarten to which the parents applied to does not have conditions for a particular child with a disability, parents will be advised to another kindergarten where these conditions are available. In this process of communication, parents follow the recommendations. Individual lessons are provided for all children. But there are also experimental sites, for example, when an inclusive kindergarten specializes in one specialized area in working with special children, that is, with one specific diagnosis, for example, with children with Down syndrome, who attend kindergarten, respectively, together with neurotypical children [9].

It is important to understand that in a broad sense, inclusion is not only about disability and education. Inclusion is a special, progressive worldview - the emotional maturity of society. In Germany, an inclusive environment does not exist separately, does not belong to any special area of education, but is a natural component of the life of society and the general pedagogical concept [8]. Inclusion

is a process which never ends. It is like the end of the rainbow- you see it but you will never reach it.

The main idea of inclusive education in Germany is not about changing the child, but about changing adults: how they should change, change the environment in order to create comfortable conditions for development for the child. The task of the teaching staff is to use the child's abilities in such a way as to compensate for his violations. First of all, it is not the problems of the pupil and his deficits that are noted, but the strengths, skills and abilities. There is no fencing off of children from the real world, from its rules and risks. Teachers make the installation not on prohibitions, but on rules. The key component in the system of preschool education in Germany is the formation and development of independence, the area of responsibility of the child, the formation of communication skills, adaptation / survival in different situations, the ability to accept others, tolerantly interact and perceive the diversity of the world [4].

Creativity and experimentation as a key factor in the development of children. Programs and methods are not the most important thing in German kindergartens. Much more important is the attitude of teachers to the educational process and children, their willingness to learn through observation of children: what are their needs, interests, how they develop, what needs to be formed in them in order to fully participate in public life .

More often in kindergartens there are no ready-made toys: dolls, cars, etc. There are a large number of educational games for the development of logic, thinking, memory, concentration of attention. A variety of workshops is welcome, everything is aimed at arousing curiosity and interest in children, enriching already known processes and topics with new impressions and knowledge. As such, there are no classes in German kindergartens. Adults provide the right space and supervision to the child is enabled to find independently a way to solve a problem. This is a fundamental, priority module of German education.

Much attention is paid to experimental work. In many different ways. Children can come to the kitchen to cook under the supervision and guidance of

the chef. They also experiment with a variety of objects, for example, pieces of organza or pasta: how will organza behave if you first squeeze a piece of organza in your hand, and then gradually open the fist? The process of blooming the "flower" right before our eyes is magnificent and delights even adults! Or explore what kind of pasta can be passed through a cone with a narrow hole?! Everything is aimed at arousing curiosity and interest in children, enriching already known processes and topics with new impressions and knowledge.

In each kindergarten there are rooms for creativity, where children draw, paint, sculpt, make crafts. An interesting activity is the coloring of tiles, each child paints his own. Then the tiles are allowed to dry, varnished and make up the overall composition. Creative workshops can be very different. One of the most exciting - in which they draw with their hands, feet, paint themselves and the one who is nearby, walls, floors. Everything is possible here. No restrictions. There are only rules. It is also important to note that the children themselves sign up for classes in the workshop - a special registration sheet hangs on the doors.

The educational space of thematic rooms (groups) is organized as inclusive: that is, there is equipment for both special and neurotypical children. A barrier-free environment is organized by educators in such a way that the needs and resources of each child are actualized in the center of their attention, which are reflected in the design of the premises, the choice of games, project work and space [4].

In Germany, the practice of involving children and adolescents in getting to know and actively interacting with the urban environment is widespread. There are children's research centers where children actively learn to craft, invent, experiment, draw, etc., depending on the thematic direction of the centers.

For example, when the experimental site of the scientific-practical center for children (from 4 years old) and adolescents Helleum in Berlin receives pedagogical support and is supervised by the University of Alice Salomon (Alice Salomon Hochschule). The teachers of the center and this university conduct interesting master classes for children (preschoolers and schoolchildren), and for university students this center is a research platform for their experimental practice. Within

the city, children's farms can also function as out-of-school educational organizations. For example, Kinderbauernhof Pinke Panke Spielraum e.V., in Berlin, broadcasts non-formal education for children, the purpose of which is to develop the independent skills of the child through classes in farm workshops (animal care, agricultural and construction practices).

Also in Germany there is a practice of interaction between a kindergarten and a nursing home. The goal is humane: to support the elderly, and instill in children empathy, understanding and the ability to take care of another person. Children and the elderly talk to each other, read fairy tales, share life stories, learn songs together, make crafts, and dance. Educators are seeing interesting changes: children who find it difficult to concentrate, who have a weakened attention, establish closer contact with older people. Thus, socially significant interaction is realized, instilling humanistic principles in children. [1].

Inclusive learning starts in a fun environment where kids love to do things. The main task is to accompany and support children in their quest for autonomy, independence and self-confidence.

REFERENCES:

1. Hentschel T. Development of the socio-cultural space of pre-school education organizations in Germany: multiculturalism and interaction with the urban environment // Educational cultural environment of educational organizations: development models. / Compiled by Ph.D. ped. Sciences N. V. Sevryukova FGBNU "IHOiK RAO", 2021. P. 249-256.
2. Hentschel T. Kindergarten in Germany: briefly about the main things // Educational web portal "Pedsovet" <https://pedsovet.org/article/detskij-sad-v-germanii-korotko-o-glavnom#>
3. Hentschel Thomas: We will need more than one decade to create an organic inclusive environment // Educational web portal "Pedsovet" <https://pedsovet.org/beta/article/tomas-hencel-nam-ponadobitsa-ne-odno-desatiletie-dla-sozdaniaorganicnoj-inkluzivnoj-sredy>
4. Hentschel T., Volkova T.V. Features of the modern preschool educational environment: the experience of Germany // Electronic journal SDO. 2019. No. 20.
5. Kindergarten "Hand in hand" in Köpenick: hand in hand with inclusion. Educational portal "Pedsovet" // <https://pedsovet.org/article/detskij-sad-hand-in-hand-v-kepenike-ruka-ob-ruku-s-inkluziej>
6. Volkova T.V. How to raise a happy child. Peculiarities of preschool education in Germany // School psychologist. 2015. No. 10 (535). p. 28–30.
7. Volkova T.V., Henschel T. Sociocultural features of education in elementary school of the federal state of Baden-Württemberg (Germany) // Modern preschool education: theory and practice. Electronic journal. 2022. No. 10. P. 2–11.

8. Volkova T.V., Hentschel T. Inclusion concepts. Examples of inclusive and socio-psychological practices in the German Education System. *Preschool Education Today*. 2020. №2(98). P. 38–50. DOI: 10.24411/1997-9657-2020-10067
9. Volkova T., Hentschel T. Psychological service in the German education system. On the example of the experience of the federal state of Berlin // *School Psychologist*. 2019 No. 11 (563). p. 19-22.

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

РОЛЬ ЕМОЦІЙ У ПОЗИТИВНОМУ ФУНКЦІОНУВАННІ ОСОБИСТОСТІ

*Велика революція XXI століття складається
в реванші почуття над інтелектом.
Даніель Гоулмен*

У рейтингу життєвих пріоритетів людини щастя займає одне з перших місць – усі без винятку хочуть бути щасливими. Саме тому проблема пошуку способів позитивного функціонування особистості, що носить міждисциплінарний характер, є на сьогодні найбільш соціально значущою та актуальною. Підтвердженням цьому є те, що, наприклад, курс «PSYC 157: психологія і щасливе життя» професорки психології Єльського університету Л.Сантос отримав найбільшу популярність за всю 320-річну історію закладу.

Зауважимо, що поняття «щастя» (Happiness), знаходить вираження у ряду тотожних понять, таких як: «задоволення життям» (Life Satisfaction), «психологічне благополуччя» (Psychological Well-Being), суб'єктивне благополуччя (Subjective Well-Being), «якість життя» (Quality of Life) тощо. Між поняттями «щастя», «психологічне благополуччя» та «суб'єктивне благополуччя», які включають ряд факторів успішної особистості і на сьогоднішній день є найбільш поширеними узагальненими поняттями, не існує чіткої диференціації. Їх часто використовують як синоніми, адже їх об'єднує один

ціннісний вектор – пошук способів покращення життя людини, її позитивного функціонування.

Тимчасом, за останні роки у контексті досліджень психосоматики зусиллями лабораторій всього світу виявлено ряд наукових свідчень того, що психологічні риси оптимізму, переживання щастя сприяють зміцненню здоров'я. Стикаючись із перешкодами та труднощами, люди переживають різні емоції в широкому спектрі, і баланс позитивних та негативних емоцій в таких ситуаціях, ймовірно пов'язаний з рівнем оптимізму. Оптимісти очікують позитивного результату і ця впевненість породжує позитивний комплекс емоцій. Песимісти навпаки налаштовані на негативний результат або сумніваються в можливості успіху, що посилює негативні емоції – тривогу, відчуття вини, страх, печаль, розчарування. Все це віддаляє людину від позитивного емоційного стану радості, щастя та не сприяє позитивному функціонуванню.

Саме тому однією з тенденцій розвитку сучасної психології є зростаючий інтерес до позитивних аспектів людського життя, оптимістичного мислення, побудови позитивного образу світу, особистісного росту та позитивного світосприймання. Ці може забезпечити статус «оптиміста», «щасливої людини», що є самим бажаним та привабливим. Щоб знайти шляхи і засоби отримання цього статусу варто зосередити увагу на визначенні та змісті поняття щастя, проаналізувати передумови його розвитку, зокрема, емоційні основи.

Завданням нашої розвідки є з'ясування ролі емоцій у побудові позитивного образу світу людини та віднайдення способів позитивного функціонування особистості шляхом розвитку її позитивних емоцій.

Зазначимо, що у вікіпедії «щастя» трактується через емоційний контекст, зокрема як психоемоційний стан цілковитого вдоволення життям, відчуття глибокого задоволення та радості. Тобто щастя проявляється в емоціях і може бути виявлене та оцінене у емоційних станах вдоволення. Саме тому важливо звернути основну увагу на емоційний прояв щастя, адже емоції віді-

грають значиму роль у життєдіяльності людини, кожна подія чи стан має емоційний супровід.

На обличчі людини налічується близько ста мимічних м'язів, які дозволяють відображати найрізноманітніші емоції, які здійснюють мотивуючий вплив на особистість. Емоції супроводжують всю життєдіяльність (пізнання, спілкування, мотивацію тощо), слугують джерелом оцінки перцептивного образу дійсності та загалом впливають на формування образу світу суб'єкта.

Логічним є те, що за останнє десятиліття вчені з'ясували важливість емоцій в житті людини. Вони дізналися, що успіх та щастя в усіх сферах життя визначається усвідомленістю людиною своїх емоцій та здатністю справлятися зі своїми почуттями, адже емоції є головним регулятором її діяльності. Однак тривалий час проблемі емоційних процесів вчені приділяли значно менше часу, ніж пізнавальним процесам.

У цьому плані уваги заслуговують дослідження І. Сеченова, В. Бехтерева, І. Павлова, а також представників школи біхевіоризму, які наполягали на тісному 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 із потребами та мотиваціями, впливає на розумові процеси. На афективно-когнітивній структурі емоцій наполягали більшість дослідників (П. Екман, К. Ізард, О. Леонт'єв, Д. Локк, Я. Рейковський, та ін.), та підкреслювали зв'язок емоцій зі сприйманням, мисленням, поведінкою, іншими когнітивними процесами. Д. Леонт'єв розглядав щастя як складний конструкт, що базується на суб'єктивній оцінці та має смислові основи особистості. Проблема «щастя» розроблялась також через призму суб'єктивного відчуття буття (І. Джидар'ян), єдиного фактору людського досвіду (М. Аргайл), оцінку та відношення людини до життя та до себе (Е. Дінер), вміння контролювати себе, свої почуття та враження, знаходити радість в повсякденному житті

(М. Чиксентмихайі), як набір ресурсів та позитивних якостей людини (К. Ріфф), як переважання позитивних емоцій над негативними (Н. Брадбурн). У будь-якому разі у функціонуванні особистості емоції віддзеркалюють ставлення її до навколишнього світу, її оцінку та зацікавленість, спонукають до мотивованої дії. Вони забезпечують ту суб'єктивну оцінку навколишнього, яка визначає специфіку реакції та дій.

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

На думку науковців (С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Л. Виготського, П. Якобсона), 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 саме в емоційній сфері дитини. Дослідження свідчать, що індивідуальне психічне життя починається з посмішки – з емоції радості, коли малюк реагує, емоційно відгукується на дорослого рухами, посмішкою

– у нього проявляється комплекс позбавлення. 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, і це свідчить, на думку вчених, про появу генетичної програми поведінки дитини в ситуації його емоційного комфорту. Причому 3-х місячний малюк посміхається усім обличчям, які схиляються над ним, і це свідчить про те, що емоція радості та оптимізму зароджується першою! І вона є найважливішою! [2]

Згідно досліджень М. Лісіної, систематичний словесно-емоційний вплив дорослого викликає 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 мисленнєву діяльність.

Загалом протягом першого року життя у дитини з'являється різноманіття емоційних переживань. Наряду з першими простими емоціями задоволення та незадоволення, дитина переживає радість, захоплення, образу, допитливість, здивування, страх [2, С.61]. У віці 2-3 місяців з'являються перші емпатичні переживання, як відгук на негативні стани матері – тривогу, страх, сум – вони носять характер плачу, рухового збудження, відмови від їжі тощо. Тобто дитина заражається негативним емоційним станом іншої людини.

Спостереження за дітьми в дитячих будинках демонструють суттєві відмінності в їх поведінці у порівнянні з тими дітьми, які зростають з матір'ю – у 8-9-ти місячному віці їх очі на застиглому обличчі нічого не виражають, вони не сприймають того, що відбувається навколо. Згідно деяким даними, діти, які втратили мати зразу після народження часто виростають замкнутими, неконтактними людьми, а втративши матір у шестимісячному віці проявляють асоціальні риси поведінки.

Психолог Б. Додонов підкреслював, що емоції супроводжують будь-яку діяльність, потреби організму. Людині властиве прагнення переживання різних почуттів, а недостатня активність індивіда викликає відчуття «м'язового голодування». Аналогічно людина важко переживає і «емоційний голод», тому активно шукає ситуації, які збуджують почуття, емоції. На думку дослідника, для організму важливе не одноманітне збереження позитивних емоційних станів, а мозаїка почуттів, що змінюють один одного та мають оптимальну інтенсивність [5].

Так, здоровий розвиток малюка потребує джерел, які живлять дитячу радість – ласки та уваги. Турботливе ставлення до дитини допомагає розвитку в неї оптимізму, впевненості у своїх силах, активності. Важливе місце в розвитку особистості дитини її емоційності займають естетичні почуття: почуття прекрасного, гармонії, ритму, комічного. Вже близько 3-х років дитина по різному реагує на оточуюче, зовнішній вигляд ровесників, саму себе. Вона віддає перевагу гарному одягу, іграшкам, посуду, проявляє активний інтерес до музики, віршів, казок, танців. Естетичний відгук викликають знайомі, позитивні персонажі та діяльність, у якій дитина може проявити свої здібності у повній мірі. [2, С.128] Емоції та почуття сигналізують про значимі для особистості об'єкти та обставини, пов'язані із задоволенням потреб. Якщо дитина має можливість задовольняти потребу, то виникає позитивне емоційне переживання, якщо дитина не має можливості задовольнити потребу, то виникає негативне емоційне переживання.

Німецький психолог і фізіолог В.Вундт стверджував, 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 да-

ними інтроспекції були також використані об'єктивні показники змін фізіологічних станів людини під час різних емоційних проявів.

Центральна нервова система, згідно із вченням І. Павлова, перебуває в нормально загальмованому режимі, тобто усі центри та механізми інтелекту перебувають у незбудженому стані. Збудження або гальмування відповідних центрів здійснюється при отриманні 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 організації дій слухачів з навчальною інформацією безперечно необхідна неперервна емоційна дія, оскільки саме вона створює умови інтенсивної пізнавальної діяльності. З цього приводу Л. Виготський зазначав: «Думка – не остання інстанція. Сама думка народжується не з іншої думки, а з мотивуючої сфери нашого пізнання, яка охоплює наші потяги і потреби, наші спонукання та інтереси, емоції. Тільки вона може дати відповідь на останні «чому» в аналізі мислення». З цією думкою погоджується й психолог Гарвардського університету Даніель Гоулмен, який стверджує: «Велика революція ХХІ століття складається в реванші почуття над інтелектом». Емоції, на його думку, є найважливішим фактором регуляції процесів пізнання. Ефективне навчання можливе за умови якщо педагог збуджує в учнів пізнавальний інтерес, спонукає виникнення емоційного інтересу, сприймання та захоплення. А емоційна забарвленість – одна з умов, що визначає довільну увагу, здатність запам'ятовувати та засвоювати [4].

Гарний настрій, відчуття щастя впливає на поведінкові процеси та мислення, тобто спостерігається позитивна кореляція щастя з інтелектом та пізнавальними процесами. Так, досліджувані в гарному настрої змогли відтворити 78% слів з тих, які вони запам'ятали, перебуваючи в гарному настрої і лише 47% слів з тих, які вони зачували, коли знаходились в поганому настрої. Також експериментально доведено, що із розв'язанням творчої задачі краще справились ті, хто перед цим дивився комедійний фільм [1, С. 200].

Все це доводить гіпотезу про взаємозв'язок емоційного стану з пам'яттю та мисленням. У гарному настрої люди успішніше справляються з розв'язанням проблем, виконують більше позитивних дій, позитивно оцінюють життя в цілому та краще адаптуються у середовищі.

Експериментально довести роль емоцій у пізнавальній діяльності вдалось у 1980-х роках професору Вольфраму Шульцу, який знайшов спосіб реєструвати активність нейронів, які використовують дофамін для передачі інформації. Він виявив, що ці нейрони реагують на нагороду, тобто активізуються, наприклад коли мавпі дають фруктовий сік. А коли професор почав демонструвати тварині різні малюнки, за переглядом певних зображень яких була винагорода, дофамінові нейрони стали реагувати безпосередньо на «призові» зображення, а не лише на нагороду. Тобто 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. Цей феномен Вольфрам Шульц назвав феноменом «ага-ефекта»: це задоволення від розв'язання своєрідного інтелектуального квесту, а не задоволення від фактичного задоволення фізіологічної потреби, як ми зазвичай про це думаємо [11].

Відомий дослідник психології почуттів П. Якобсон теж вважав, що коли суб'єкт здійснює діяльність, виконання якої не має переважно автоматизованого характеру а, навпаки, передбачає свідому новизну, що призводять до підвищення цінності створюваного продукту діяльності, то це породжує емоційний відгук у вигляді творчих почуттів. Це відбувається, 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 і т.п.; застосування засвоєних раніше способів зображення або засобів виразності в новій ситуації (для зображення предметів знайомої форми – на основі оволодіння мімікою, жестами, варіацій голосів тощо); прояву люди-

ною ініціативи у всьому, придумування різних варіантів зображення, ситуацій, рухів. Все згадане характеризує творчу діяльність, яка приносить задоволення, породжує позитивний емоційний відгук, сприяє саморозвитку, самоактуалізації людини.

Підтвердженням цього також є і дослідження Р.Хаббарда, який запропонував шкалу емоційних тонів, що включає відмітки різних емоцій та відповідні їм бали: 40,0 Безтурботність буття; 30,0 Постулати; 22,0 Ігри; 20,0 Дія; 8,0 Захоплення; 6,0 Естетика; 4,0 Ентузіазм; 3,5 Радість; 3,3 Велика цікавість; 3,0 Консерватизм; 2,9 Помірний інтерес; 2,8 Задоволеність; 2,6 Незацікавленість; 2,5 Нудьга; 2,4 Монотонність; 2,0 Антагонізм; 1,9 Ворожість; 1,8 Біль; 1,5 Гнів; 1,4 Ненависть; 1,3 Обурення; 1,2 Відсутність співчуття; 1,15 Невисловлені обурення; 1,1 Прихована ворожість; 1,02 Занепокоєння; 1,0 Страх; 0,98 Відчай; 0,96 Жах; 0,94 Заціпеніння; 0,9 Співчуття; 0,8 Задобрення; 0,5 Горе; 0,375 Спокутування; 0,3 Незаслуженість; 0,2 Самоприниження; 0,1 Жертва; 0,07 Безнадійність; 0,05 Апатія; 0,03 Даремність; 0,01 Помирання; 0,0 Смерть тіла [16].

Згідно цієї шкали легко помітити, що люди, які проявляють у діяльності інтерес та захопленість, переживають високотонні емоції, які знаходяться вище відмітки 2.9.

На висоту емоційного тону помітно впливають соціальні компетентності, комунікативна здібність, рівень інтровертності-екстравертності. 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 до спілкування і раціональність у вчинках, тобто зростає її соціалізованість. Англійський психолог Г. Айзенк вважає шкалу інтроверсія-екстраверсія одним із головних вимірів, на яких будується типологія особистості. Він пов'язує фундаментальну різницю між цими двома типами людей з особливостями вищої нервової діяльності, посиляючись на І. Павлова. Люди, в яких негативна індукція виникає швидко і легко, а згасає повільно, демонструють екстравертний тип поведінки (умовні рефлекси у них утворюються

швидко). Люди з негативною індукцією, що повільно розвивається, але швидко згасає, демонструють інтровертивну поведінку (умовні рефлекси у них утворюються повільніше) [1, С.156].

Важливим є те, що екстрверсія корелює з позитивним емоційним станом і цей взаємозв'язок може прогнозувати стабільне відчуття щастя. І навпаки, люди, що відрізняються низькою особистісною компетенцією частіше потрапляють у неблагоприємні життєві ситуації. Найбільше ж задоволення життям характерне для тих людей, чії цілі стосуються буденних задач, які приносять задоволення, не вимагають великих зусиль та виконуються у співпраці з іншими. В.Франкл підкреслював, що у концтаборі «вижили ті, хто фокусувався на своїх справах, без очікувань того, що може статися» [14]. Обираючи активну життєву позицію, творчість як спосіб життя, людина обирає позитивний спосіб функціонування, шлях до щасливого життя.

На характер емоції у значній мірі впливає і соціальне середовище, настрій оточуючих. Ще у 1962 році вченими (Шахтером та Зінгером) було встановлено, що досліджувані, які знаходились в оточені ейфорично налаштованих компаньйонів, впадають в ейфорію самі, а з сердитими стають сердитими. Стійкість окремих емоційних проявів спричиняють їх закріплення та виникненню відносно стійких форм поведінки – основи формування характеру. Так, наприклад, властиве дитині переживання радості закріплюється при певних умовах і перетворюється в рису характеру – в життєрадісність. І навпаки, песимістами стають ті, хто регулярно знаходиться у вирі негативних почуттів. 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.

М. Аргайл у своїх дослідженнях, засновуючись на схожості відчуттів, спробував згрупувати позитивні емоції, джерелом яких є 24 види різних діяльностей, та прийшов до висновку, що повнота та глибина переживань є основним напрямком для їх групування. Ці види переживань під час прослуховування музики, читання чи спілкування характеризуються зосередженістю

уваги; переживанням своєї сили, можливостей; інтенсивною радістю, цінністю і осмисленістю того, що відбувається; спонтанністю, легкістю; цілісністю і справжністю. Все це характеризує захопленість діяльністю, залученість у силу відповідності між складністю та вмінням, кваліфікацією людини тощо. Найбільш приємними подіями, згідно досліджень автора, виявились: стан закоханості, здача екзамену та отримання диплому, видужання після важкої хвороби, вихід у відпустку, примирення з чоловіком (дружиною) чи другом, одруження чи заручини, народження дитини, виграш великої суми грошей, просування по службі або прибавка до зарплати, зустріч з друзями, перехід на нову роботу [1, С.186].

Загалом щастя, благополуччя пов'язане як із зовнішніми умовами (насамперед соціальними), так і з культурою почуттів, навичками поведінки щасливої людини. І у випадку, коли щастя розуміють як набір домінуючих позитивних емоцій чи у розумінні як задоволеності життям, можна підібрати методи, що посилюють це відчуття. Тобто людину можна навчити бути щасливою, її здатність бути щасливим піддається розвитку через емоційне підґрунтя. Саме шкала емоційних тонів, на нашу думку, може бути орієнтиром для формування позитивного емоційного світосприймання, позитивного функціонування через стимулювання позитивних емоцій.

Зокрема, забезпечення позитивних емоційних станів (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 і навпаки, продуктивна робота ініціюватиме появу позитивних емоцій.

Як бачимо, 6.0 балів по шкалі Р. Хаббарда забезпечує людині естетика, вона є ефективним стимулом для позитивних емоцій, формування позитивного образу світу особистості. Велику роль у пробудженні естетичної чутливості, розвитку кращих людських почуттів та емоцій відіграє краса та мисте-

цтво. Відомо, що у різних видах мистецтв використовують різні коди, або різні знакові системи: слухові образи (музика), зорові (живопис), словесні (література). «Будівельним матеріалом» літератури є словесні образи і порядок слів при цьому має вирішальне значення. Зрозуміти твір, – значить насамперед відчувати його, емоційно пережити і вже на цій підставі поміркувати над ним. Все це створює той емоційний тон, який активізує фізіологічні та психічні процеси й забезпечує позитивний емоційний стан людини. Пережити таке потрясіння почуттів, яке рідко досягається у повсякденному житті, дозволяє й музика.

Ще більше цьому сприяють активні дії та ігри, адже саме активна діяльність людини є передумовою її розвитку. Перший позитивний досвід, пов'язаний з емоційним спілкуванням із матір'ю, проявами рухів, ігор, які несуть позитивні емоції, залишається у пам'яті людини, і згодом стає стимулом до наступних позитивних емоцій у зоні емоційного комфорту та рухової активності. Адже життя – це рух, і якщо цей рух ще й вмотивований, творчий, обраний за власними уподобаннями, то звичайно і процес, і результат буде особистісно значимим та емоційно привабливим. Тобто, вибір саме таких видів діяльності сприяють позитивному емоційному комфорту. Усі ті види активності, які пов'язані з внутрішньою мотивацією, закріпленню почуття ідентичності, самоствердження, самоактуалізації особистості, спонукають прояву її індивідуальності, статусу у спілкуванні, дають можливість виникненню високотонних емоцій (вище 2,9) та позитивного функціонування.

У цьому плані, на нашу думку, найбільш ефективним засобом побудови позитивного світосприймання є тренінгові, психокорекційні програми, які передбачають різноманітні індивідуальні та групові форми активності. Так, наприклад, добре себе зарекомендували ігрові методи, ігри на кшталт, «Скептики і оптимісти», «Рожеві окуляри», «Чарівний бінокль», «На жаль – на щастя» і т.п. Запорукою успіху розвивального процесу є систематичне вправлення у розвитку дій, навичок бути щасливим за допомогою серії вправ типу «Міні-відпустка», «Гедоніст», «5+», «Товариство безкоштовних розваг», «7

добрих вчинків», «Фіолетовий браслет» тощо. Ефективними є щоденні вправи «Вечірні подяки», «Блокнот подяки», ритуалів написання листів подяки значимим людям.

Корисними є також читання та обговорення різних притч (наприклад, Н. Пезешкіана) та творів (наприклад, М. Еріксона «Рецепт від депресії»), вправи-візуалізації, афірмації, медитації («Я – квітка», «Твій достаток», «Світло серця» тощо), танцювально-рухливі вправи під музику, вправи образотворчого характеру з використанням фарб та кольорових олівців (малювання мандали, автопортрету з атрибутами щасливої людини тощо), йога вогню, йога сміху, ресурсні твердження-установки («Я довіряю світу!», «Моє життя – це океан можливостей», «Я – магніт для всього доброго» і т.п.) тощо.

Ефективними методами стимулювання позитивного емоційного фону є створення середовища веселощів, комфорту та затишку, ситуацій успіху та одобрення, «ефекту подарунку, сюрпризу» тощо. Більш довготривалий вплив на позитивний емоційний стан має перегляд кінофільмів комедійного жанру, прослуховування підбадьорливої музики, ведення щоденника щастя (де протягом місяця реєструються приємні ситуації та дії), спогади будь-якої щасливої події в житті людини та можливість поділитися ними з іншими тощо.

Висновки. Аналіз змісту понять, що мають тотожне значення поняттю щастя спонукав зосередити нашу увагу на аргументах та результатах досліджень науковців на користь емоційних основ позитивного функціонування особистості. З'ясовано, що провідною характеристикою особистості є її емоційна спрямованість, її емоційний стан, що визначає поведінку. Переважаючий тип емоцій, який визначає направленість, зміст інтересів, пізнавальний та особистісний розвиток, формується у дитячому віці. На характер емоцій впливає соціальне середовище, певні види діяльності. Свідомий вибір продуктивних видів діяльності, що стимулюють виникнення позитивних емоцій, та сприятливого середовища забезпечує необхідні умови для позитивного функціонування особистості.

Тобто, щоб щастя стало осяжним та досяжним варто обирати ті засоби, які забезпечать прояв високотонних емоцій (Р. Хаббард), ті способи функціонування особистості, які спонукають прояв позитивних емоцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аргайл М. Психология счастья. Москва.: Прогресс, 1990. 336с.
2. Белкина В.Н. Психология раннего и дошкольного детства: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2005. 256с.
3. Біла І.М. Стратегії та тактики щастя. Матеріали X Міжнародна науково-практичної Інтернет-конференції «Віртуальний освітній простір: психологічні проблеми» (10.05-5.06.2022 р., Київ).
http://newlearning.org.ua/sites/default/files/tezy/2022/Bila_Irina_2022.pdf
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Emotional Intelligence. М.: «АСТ», 2009. 480 с.
5. Додонов Б. И. В мире эмоций. – М.: Политиздат, 1987. 140 с.
6. Изард К. Психология эмоций / К.Изард. СПб.: Питер, 2011. 461 с.: ил.
7. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П.Ильин. СПб.: Питер, 2001. 752 с.: ил.
8. Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1983. С. 251-261.
9. Лук А. Эмоции и личность. М.: Знание, 1982. 176с.
<https://studfile.net/preview/2231144/page:9/>
10. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. М.: Прогресс, 1979. 392 с.
11. Роберт Сапольски Нейрохімія задоволення // <https://books.google.com.ua/books?id=0FY9EAAQBAJ&pg=PT516&lpg=PT516&dq=Дослід+Вольфрама+Шульца&source=bl&ots=mLILeuQ0Xk&sig=ACfU3U2JEwRSu0uqi2rxISAPOZZCaIEMcg&hl=uk&sa=X&ved=2ahUKEwiKvPfs-O33AhVnw4sKHSTIDnMQ6AF6BAguEAM#v=onepage&q=Дослід%20Вольфрама%20Шульца&f=false>
12. Сантос Л. Курс «PSYC 157: психологія і щасливе життя» Єльського університету // <https://www.coursera.org/lecture/the-science-of-well-being/healthy-practices-X2Agx>
13. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей дет. сада / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева и др., Под ред. А. Д. Кошелевой. М.: Просвещение, 1985. 176 с.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: «Прогресс», 2005.
15. Хаббард Л. Р. Самоанализ: практическое руководство по самосовершенствованию. М.: Нью Эра, 2004. 324 с.
16. L. Ron Hubbard. Science of Survival: Prediction of Human Behavior. Copenhagen, Denmark: New Era Publications International ApS, 2007. 713 с.

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

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ 5-7 РОКІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОЇ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Актуальність та постановка проблеми. З урахуванням реалій сьогодення в існуючих умовах воєнного стану питання щодо створення безпечного освітнього середовища залишаються пріоритетними та набувають принципово важливого значення. Особлива увага приділяється роботі з дітьми дошкільного віку, з їх батьками задля забезпечення необхідних умов для інклюзивного комфортного середовища щодо навчання і розвитку дітей, повноцінної соціалізації, та налагодженню тісної комунікації всіх учасників освітнього процесу. Освітнє середовище, в якому перебувають діти в нових соціальних умовах, має бути не лише безпечним, а й розвиваючим, інформативним, змістовним, цікавим, і стимулюючим їхній інтелектуально-емоційний, діяльно-поведінковий та ціннісний розвиток.

Виклад основного матеріалу. Створення безпечних умов перебування дітей дошкільного віку у закладах освіти включає облаштування внутрішнього простору приміщень укриттів та облаштування групового простору для організації різних видів діяльності та вільної гри дітей. Важливо, щоб у вікових групах для дітей були створені осередки за інтересами, зонування ігрового простору на гамірні й тихі зони, предметно-ігрове обладнання та сучасний універсальний дизайн оточуючого середовища, орієнтований на особистісний розвиток дитини, реалізацію її потенціалу, індивідуальних уподобань, інтересів, здібностей.

Сьогодні в умовах війни через ведення активних бойових дій психологу, педагогу надзвичайно важливо володіти елементарними навичками самодопомоги, психологічної допомоги дітям у стані стресу, подолання тривожності, нападів панічної атаки тощо. Важливо вміти переспрямовувати увагу кон-

кретної дитини, або групи дітей на позитивні явища, вміти зацікавити їх, знайти способи піднесення їхнього настрою, а також володіти елементарними засобами розслаблення дитини, зниження нервового напруження, тривожного стану.

Одним з таких ефективних засобів може бути метод арт-терапії. Як відомо, арт-терапія це терапія мистецтвом, це психотерапевтичний метод, який дозволяє дитині, чи дорослій людині за допомогою творчої діяльності пережити свої страхи, внутрішні конфлікти, тривогу тощо. Цей метод є достатньо екологічним, він підходить як дітям, так й дорослим з різними симптомами: страхи, тривога, агресія тощо. Можна танцювати, створювати казки, ліпити з пластиліну, тіста чи працювати з піском, малювати, робити аплікації, тобто будь-яка творча діяльність, що допомагає проявити та висловити свої емоції. Сам процес творчості сприяє та допомагає дитині самотійно зцілитися, й вкрай важливо не втручатися у цей процес, щоб не порушити баланс, не розпитувати дітей, що з ними відбувається чи що вони відчують, а натомість створити умови, в яких дитина може самотійно обрати творчий інструмент для самоцілення. Доречно мати різні творчі інструменти: олівці, фарби, фломастери, багато паперу, пластилін, природній матеріал тощо. Зцілює сам процес, а не результат.

Важлива умова це невтручання психолога у процес, але присутність, підтримка та зацікавленість у процесі творення допомагають дитині прожити якусь конфліктну внутрішню ситуацію, через творчість дитина проявляє те, що турбує її всередині, через кольори, фарби, природні матеріали, сюжет, який вона хоче зобразити. Психолог комунікує з дитиною невербально, часто на символічному рівні допомагає їй впоратися зі страхами чи тривогою.

Наступним ефективним засобом у роботі з дітьми є гра. Саме під час гри дошкільники швидко у доступній формі оволодівають знаннями та уявленнями про оточуючий світ, вчать використовувати їх на практиці і проявляють свою активність, творчість і самотійність. Ігрова компетентність одна із найважливіх соціальних компетентностей дітей, що формуються в дошкіль-

ному віці і є одним із провідних напрямів діяльності закладів дошкільної освіти. Гра – провідна діяльність дітей дошкільного віку, яка передбачає емоційно насичену спонтанну активність, позитивну взаємодію в ігрових та рольових діях, реалізацію особистих інтересів та можливість застосування наявних і освоєння нових знань.

Значна роль належить сюжетно-рольовим іграм, у процесі яких у дітей розвиваються сприймання, мислення, уява, пам'ять, а також мова, комунікативні здібності, особистісна і мотиваційна сфери. Ще Г. С. Костюк зазначав, що завдяки ігровій діяльності діти повніше і точніше сприймають використувані в ній предмети: у грі формуються у дитини просторові й часові сприймання, тривалість і послідовність навколишніх явищ.

У грі також розвиваються дитяча уява та фантазія. У своїх витоках уява пов'язана із зародженням знакової функції свідомості, а саме у дітей від 5 до 7 років спостерігаються дві найважливіші функції та лінії розвитку уяви. Перша пов'язана з освоєнням знаково-символічної діяльності і визначається роллю механізмів уяви в оволодінні дитиною довільним увагою, пам'яттю, логічним мисленням. Основними механізмами дитячої уяви є: варіювання (прагнення змінити наявне в досвіді); моделювання (загальний механізм ігрової дії і спосіб відтворення подій на новому матеріалі); схематизація (скорочення і розчленування реальності з подальшим перенесенням дії і функцій предмета на інші об'єкти); і деталізація (механізм, який підсилює яскравість образів уяви, і забезпечує доробку образів у відповідності з умовами дії). Удосконалення цих механізмів уяви, їх взаємозв'язок створюють передумови для формування знаково-символічної функції свідомості та розвитку інтелекту дитини. Друга функція уяви пов'язана з орієнтовно-дослідницької пізнавальною діяльністю, що дозволяє дитині зрозуміти сенс людської діяльності та своїх власних дій для себе і для інших, в уяві «програти» різні варіанти дій і їх наслідків. Ця лінія розвитку уяви безпосередньо пов'язана з вихованням дитини, з формування у неї певного усвідомленого емоційного ставлення до навколишнього.

У працях сучасних дослідників уява розглядається як форма активності, що виражається у зміні і гнучкому використанні «елементів» досвіду, а сам процес роботи уяви дошкільників полягає у створення нових образів шляхом переробки вже наявних уявлень і понять, які вони реалізують у своїх іграх (Барташніков, 1998; Белова, 2004; Дьяченко, 2005; Кузнецов, 2013 та ін.). Дитина-дошкільник не просто копіює, відтворює у своїх іграх те що бачить і чує від дорослих, а вносить багато змін, своїх елементів, вільно комбінуючи свої враження із змістом вигаданих історій, казок, розповідей, мультфільмів. Можна вважати, що творча уява старших дошкільників є складною переробкою отриманих уявлень, доповнення одних образів елементами інших і виступає початковою ступеню в розвитку справжньої творчої уяви.

Гра це прояв творчого мислення й уяви в дії. Творче мислення розвивається саме в ігровій діяльності, про що писав ще Виготський у своїй роботі «Уява і творчість у дитячому віці» (Виготський, 2004). Гра не є просто відображенням у ігрових діях реальності, або спогад від побаченого, почутого, а це є творча переробка дитиною своїх вражень, побудова з них нової дійсності. Дитина, в яку гру вона б не грала, завжди одночасно й автор, й виконавець, і режисер цієї гри. Тому так важлива ігрова діяльність саме в дошкільному віці, коли дитина створює нове, навчається, розвивається через творче втілення ігрового задуму, сюжету, ролі і т.д.

Психологам та педагогам необхідно створити безпечні умови для повноцінної участі дітей у будь-яких видах ігор, як дитячих самодіяльних, з іграшками, так й ініційованих дорослими з метою навчання (дидактичні, конструктивно-будівельні, рухові, словесні, настільно-друковані), або з метою організації дозвілля, наприклад, ігри-естафети, драматизації, хороводи, обрядові, карнавальні ігри та інші.

Під час проведення творчих ігор дорослі долучаються до гри через другорядні ролі, не беручи при цьому на себе головну роль й надмірну ініціативу, а пропонують та заохочують дітей до нових сюжетних ліній, створюють безпечний процес партнерства, підтримки дитячих інтересів та ігрових дій. Необхід-

но також стимулювати та мотивувати спілкування дітей одне з одним, допомагати висловлюватися та коментувати свою діяльність та своїх однолітків.

Психолог допомагає створити таку атмосферу, де всім комфортно, щоби ніщо не відволікало від процесу творчості, не розпитує дітей, що з ними відбувається чи що вони відчувають, а натомість створює умови, в яких запускаються механізми вільної самодіяльної творчої гри, з'являються ініціативність, креативність, самостійність та свобода вибору дитини.

Г.Саймон розглядав творчість як створення нового продукту, який є цікавим, цінним, корисним для людства як у глобальному плані, так і в суб'єктивному – для окремої особистості (Simon, 2001). Творче мислення, високий рівень розвитку уяви та творчих здібностей дозволяють дитині успішно, самостійно і оригінально виконувати яку-небудь навчально-ігрову або іншу діяльність.

Процес творчості починається з уміння самостійно бачити проблеми, що існують в навколишньому середовищі (Ward, 1994). Творче мислення полягає саме в «перетворюючому баченні», яке передбачає уміння конструювати, створювати нове, уміння бачити також ті позитивні і негативні явища соціального життя, які вимагають виправлення або збереження. З останнім пов'язано й уміння бачити власні недоліки і ті особистісні якості, на які можна спиратися, а які компенсувати або виправляти.

О.Є. Озерова, досліджуючи розвиток творчого мислення і уяви у дітей, пропонує комплекс вправ на «тренування» творчого мислення (Озерова, 2005). Наприклад, тренування починати з уміння бачити предмети і об'єкти в навколишньому житті, які можуть бути вдосконалені і перебудовані. Для цього дітям дається завдання уважно придивитися навколо і побачити (у школі, на вулиці, вдома, по телебаченню і ін.) все те, що є позитивним і вимагає збереження, і те, що вимагає виправлення, вдосконалення, зміни. Саме таке бачення необхідності змінення є першим і головним кроком в творчості.

Вміння самостійно ставити проблеми і творче бачення бажано формувати у дітей в певній системі, направлений на усесторонній обхват реальності, на-

приклад: предметний світ речей, що вимагає досконалості; світ техніки; людські відносини; світ мистецтва; конкретні предмети і правила.

Наступний об'єкт тренування – це операції творчого мислення, зміни, перетворення, з'єднання. Всі ці операції, які легко простежуються в будь-якому продукті людської творчості, повинні бути «пропущені через свідомість» дитини і підкріплені конкретними видами продуктивної діяльності.

Третій об'єкт тренування – формування здібностей до творчості через різні види діяльності і з'єднання їх. Це вигадування казок, віршів, тестів, загадок тощо, направлених на розвиток у дітей перцептивних процесів сприймання, пам'яті, мислення, творчості. Основними показниками прояву творчих здібностей у дітей будуть виступати оригінальність як здатність до генерації ідей, до нових, несподіваних рішень; допитливість, відкритість та інтерес до усього нового; швидкість і гнучкість думки, що включає в себе кількість ідей та здатність швидко і без зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу; це добре розвинута навичка переносу, яка забезпечує вміння легко переходити від одного класу предметів, явищ до інших, бути готовим до інтелектуального ризику і до парадоксів у ситуаціях невизначеності (Моляко, 2008). Для інтелектуально-обдарованих дітей ядром їх творчості є розумові здібності, які включають швидкість і точність виконання розумових операцій, схильність до систематичної інтелектуальної діяльності, широке використання своїх знань, зокрема у співставленні, порівнянні, проведенні аналогій, розумова варіативність у пошуках розв'язань.

У дослідженнях О.М. Дьяченко виділено дві основні групи розумових здібностей дітей дошкільного віку з позиції розвитку різних засобів опосередкування. Перша група – це здібність до наочного моделювання, за допомогою яких дитина розкриває об'єктивні зв'язки і відношення. Друга група здібностей – це здібності до символізації, за допомогою яких дитина проявляє і узагальнює своє відношення до дійсності, її осмислення через символічні засоби: колір, форма, структура і т.п. (Дьяченко, 1997, 2005).

Розвиток творчого мислення у дітей старшого дошкільного віку формується у процесі особистісної взаємодії дитини з дорослим у певній системі. Специфіка формування творчого мислення у сучасних дітей обумовлена змінами соціального контексту, особливостями когнітивного та особистісного розвитку дітей в умовах існуючого інформаційно-насиченого середовища сучасного світу. У той же час не можна ігнорувати і роль психологічних механізмів саморозвитку особистості, які лежать в основі формування і реалізації індивідуального обдарування дітей в новому освітньому середовищі.

Взагалі, підвищена розумова творча активність – характерна риса дитинства, зокрема дітей старшого дошкільного віку, яка виражається в природньо обумовленій потребі дитини в розумових враження і інтелектуально-пізнавальних діях. Домінуюча у дошкільників пізнавальна мотивація і активність виражаються у формі дослідницької пошукової діяльності і проявляються в більшій чутливості до новизни. Творчо обдаровану дитину з високим рівнем розвитку пізнавальних здібностей відрізняє підвищена концентрація уваги і наполегливість у досягненні своєї мети, пізнавальна активність і висока чутливість до новизни і знаходженню нового в звичайному. Це діти з надзвичайно яскравими успіхами в якійсь певній діяльності, з дуже високим та раннім розвитком пізнавальних здібностей та окремих процесів, таких як феноменальна пам'ять, спостережливість, кмітливість та яскраво виражена допитливість.

Особливості проявів мислення у дітей полягають в суттєвих вікових змінах цієї найважливішої провідної функції, яка забезпечує формування здатності розв'язувати посильні задачі, адаптуватись до загальних умов життєдіяльності в предметно-ігрових, художньо-творчих, соціально-комунікативних та побутових сферах. Мислення старшого дошкільника залишається в значній мірі наочним, але вже включає елементи розумових абстрактних операцій, що може розглядатися як прогресивне зміна в порівнянні з раннім віком. У зв'язку з цим головною метою сучасної освіти повинна стати розробка психологічних програм розвитку мислення, зокрема творчого на різних віко-

вих рівнях, у різних сферах діяльності, а також розробка психологічних технологій активізації творчих можливостей як індивідуальних, так і колективних. Будь-які види дитячої творчої діяльності, будь то сюжетно-ігрова, театралізована, образотворча, повинні обов'язково спиратися на принцип єдності всіх сфер життєдіяльності дитини, а саме емоційної, комунікативної та пізнавальної, що передбачає забезпечення інтелектуального, емоційного, психічного розвитку, а також культурологічного і духовного аспекту розвитку особистості.

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що у процесі взаємодії дитини з дорослим відбувається розвиток усіх компонентів пізнавально-творчої діяльності, творчих здібностей та пізнавальних вмінь.

Щодо формування соціально-громадянської компетентності дітей старшого дошкільного віку особлива увага приділяється змісту сучасного патріотичного виховання, яке включає й формування у дітей цілісної картини світу. Специфіка формування образу світу у дітей 5-7 років буде виражатися у взаємозв'язку з особливостями формування образу Я дитини і розкриватися через поступове накопичення чуттєвого досвіду, розвиток пізнавального інтересу, в основі якого лежить емоційно-ціннісне сприймання навколишньої дійсності, опосередковане через особистісний досвід дитини. Так, дітям 5-7 років буде властиве емоційне світовідчуття і світосприймання, конструювання свого власного образу дійсності як суб'єктивного образу світу, що пов'язане з розвитком їх сенсорно-перцептивної сфери.

Формування цілісної картини світу є необхідною передумовою становлення особистості дитини дошкільного віку і обумовлено активним розвитком її пізнавальних процесів та зародженням суб'єктивного образу світу. У процесі розвитку цілісної картини світу змінюється її зміст і динамічні характеристики, які дозволяють описати суб'єктивний образ світу дитини (його повнота, усвідомленість, зв'язаність компонентів). Критерієм істинного формування образу світу буде виступати діяльність, що сприяє максимальній реалізації дитиною своїх потреб і можливостей в процесі пізнання і перетворення навколишнього світу. Так, у пізнавально-художній діяльності та грі, як

провідному виді діяльності дошкільників, будуть формуватися способи взаємодії дитини із світом, іншими людьми, проявляться способи вираження особистісного ставлення до навколишньої дійсності.

Висновки. Комплекс психолого-педагогічних умов, спрямованих на формування творчого мислення дітей 5-7 років, представляє собою єдність ігрової, пізнавальної і художньої діяльності, кожна з яких відкриває можливості для творчості і виразу особистісного відношення до людей і явищ навколишньої дійсності. Враховуючи реалії сьогодення важливо об'єднати зусилля психологів, педагогів, батьків для зміцнення національної ідентичності дітей, як основи, яка виховує справжній патріотизм, особистісну та національну гідність, що сприятиме формуванню позитивного образу своєї країни, виховувати ціннісне ставлення до своєї сім'ї, до своєї родини, як частинки свого народу, його традицій, культури, історії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барташнікова І. А. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-7 років / І. А. Барташнікова. Тернопіль: «Богдан», 1998. 88 с.
2. Кузнецов М. А. Психологія уяви / М. А. Кузнецов, Є. В. Заїка. Харків: ХНПУ, 2013. 151 с.
3. Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності: монографія / за ред. В.О. Моляко. К., 2015. 144 с. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/10364/>.
4. Simon H.A. Creativity in the arts and the sciences // The Canyon Review and Standard. 2001. V. 9. P. 203-220.
5. Ward W.C. Creativity in Young Children // Journal of creative behavior. 1994. V.4. P. 261-270.

*Гнатюк Ольга Владиславівна,
кандидат психологічних наук,
провідний науковий співробітник
лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ НАВЧАННЯ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Актуальність. В сучасних умовах реформування освіти актуальною є проблема формування та розвитку творчої особистості, що вміє критично та нестандартно мислити, гнучко і самостійно використовувати набуті знання та компетентності в різноманітних життєвих ситуаціях.

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 самостійної особистості. Так, у «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» наголошено, що система освіти має забезпечувати підтримку обдарованих дітей і молоді, розвиток у них творчих здібностей, формування навичок самоосвіти і самореалізації особистості [10]. Це зумовлює той факт, що реформування системи освіти, розбудова Нової української школи стають важелями, які спрямовані на виявлення, підтримку та розвиток творчої особистості. Нова українська школа покликана не просто навчити дітей рахувати, читати, писати, а навчити їх мислити та творчо реалізовувати всі отримані знання в реальне життя.

В «Концепції Нової української школи» [11] 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.

Початкова школа – це перший освітній рівень, де закладається фундамент загальноосвітньої підготовки школярів. Сьогодні у теорії та практиці навчання у початкових класах особливо гостро стоїть проблема розвитку творчих здібностей учнів. «Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості», – зазначено у Державному стандарті початкової освіти [3, с.1]. Ідея формування людини-дослідника, здатної до творчого мислення, самостійного пошуку шляхів розв'язання актуальних проблем є головною в сучасній освіті. У зв'язку з цим, особливого значення набуває гуманізація освітнього процесу, створення умов для максимального розкриття творчих здібностей і можливостей кожної дитини.

Постановка проблеми. Творчий процес – це складний акт, пов'язаний з високим напруженням усіх духовних сил людини. Він потребує інтенсивної розумової діяльності й уваги, концентрації уваги, вольового напруження та мобілізації знань і досвіду людини на вирішення поставленого завдання. В той же час навчальний процес повинен бути для дитини не лише засобом здобуття знань, без яких вона не може обійтися у повсякденному житті, а має викликати бажання йти шляхом власного розвитку, знаходячи щось нове, ці-

каве, незвичне, самотійно знаходити і опрацьовувати будь-яку інформацію, критично оцінювати і застосовувати її під час розв'язання побутових та пізнавальних проблем, отримуючи при цьому естетичне задоволення від почутого, побаченого, пережитого. Тому проблема розвитку творчих здібностей особистості є однією з важливих, оскільки прогрес суспільства – це шлях творчого зростання, долання стереотипів і вироблення нових, нестандартних, часто несподіваних рішень, оригінальних підходів і шляхів їх втілення.

Метою статті є розкриття проблеми розвитку творчих здібностей здобувачів початкової освіти в сучасних умовах навчання.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У психологічній науці здійснено низку фундаментальних досліджень з проблем психології творчості та розвитку творчих здібностей (Ф. Вернон І. Волощук, Дж. Гілфорд, С. Гончаренко, Г. Костюк, О. Кочерга, В. Моляко, О. Музика, В. Роменець, Е. Торранс тощо). Науковцями доведено положення про активний творчий характер особистості (І. Бех, Г. Костюк, С. Максименко), створено низку теорій, які розкривають проблему творчого потенціалу особистості (М. Боришевський, В. Роменець, В. Ямницький), розроблено концепцію творчої діяльності особистості (В. Моляко), встановлено умови та чинники розвитку творчих здібностей (Н. Гавриш, І. Біла, Дж. Гілфорд, Р. Стернберг, Е. Фромм), розроблено методи їх виявлення (Д. Векслер, П. Джонсон, Дж. Равен, В. Тарасун, Е. Торранс) та ін. Психологи аналізують різні аспекти проблеми творчих здібностей: їх природу, компонентну будову, критерії та показники розвитку, методи і прийоми формування тощо.

Проблемі розвитку здібностей у дітей присвятив низку праць український психолог Г. Костюк. У них аналізується саме поняття здібностей, характеризуються психологічні особливості співвіднесення природного та суспільного, загального та спеціального у здібностях.

Здібності – суттєві властивості людської особистості, що виявляються у її цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх. Г. Костюк наголошував на необхідності розрізняти здібності особистості і фактичний рівень набутих

нею знань, умінь, навичок. Цей рівень залежить не тільки від здібностей, а й від інших якостей особистості, від умов, у яких їй доводиться засвоювати людські надбання. Недостатня успішність учня ще не свідчить про недостатність його здібностей. Так само й уміле виконання учнем тих чи інших завдань ще не свідчить про його особливі здібності [5, 6].

Виклад основного матеріалу. Існують різні трактування феномена творчості, його природи, об'єктивної основи, структури творчого процесу, інформації про формування творчих здібностей людини. Так, у різних словниках дається таке визначення творчості: «Творчість – продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові моральні та духовні цінності суспільства» [2, с. 75]; «творчість – особлива діяльність, результатом якої є оригінальні, досконалі, об'єктивно і суб'єктивно нові, суспільно і особистісно значущі, духовні та матеріальні цінності. Це нові знання як результат наукового дослідження чи відкриття, нові художні (літературні, образотворчі, монументальні, музичні тощо) твори, нові технічні ідеї (винаходи, рацпропозиції, інновації тощо), нові педагогічні концепції, методики навчання і виховання, нові психологічні теорії тощо» [12, с. 356].

Е. Фромм запропонував таке визначення поняття творчості: «Творчість – це здібність дивуватися і пізнавати, уміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, це спрямованість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду» [13, с. 55].

Одними ученими «творчість» розглядається як створення нового, відкриття невідомого, подолання стереотипів та шаблонів, оригінальність, ініціативність, висока самоорганізація, велика працездатність, в інших визначеннях «творчість» – це «активність», «діяльність», «процес», «вид діяльності», «тип діяльності», «форма» тощо. Всі ці сторони відбиваються в поняттях: творчий початок, творчий потенціал, творчі здібності, творчі можливості, творче мислення, творча активність, творче ставлення, творча діяльність, творча праця, творча особистість [4, 8, 9].

Розрізняють дитячу і дорослу, побутову і професійну, індивідуальну та колективну, реальну та ідеальну, матеріальну та духовну творчість. Важливою характеристикою творчості є зміна новим застарілого, долання оригінальним і більш досконалим стереотипів і шаблонів. [12, с. 357].

Творчість розглядається вченими як людська діяльність вищого рівня пізнання й перетворення навколишнього природного й соціального світу. У процесі творчої діяльності змінюється й сама людина – форми і способи її мислення, особистісні якості – вона стає творчою особистістю. Творчість в широкому розумінні – це діяльність, спрямована на отримання чогось нового, неповторного, і тому основним показником творчості є новизна її результату [4, 8]. Новизна результату творчої діяльності носить об'єктивний характер, оскільки створюється те, що раніше не існувало. І з цієї позиції говорити про творчість дітей недоцільно, оскільки вони не можуть створити нічого об'єктивно й принципово нового.

Дитячу творчість слід розуміти як створення дитиною суб'єктивно нового (значущого для неї) продукту – малюнка, конструкції, гри, оповідання, створення невідомих раніше деталей, що по-новому характеризують створюваний образ: різних варіантів зображень, ситуацій, рухів, характеристик героїв, інших дій; застосування засвоєних раніше способів зображення або засобів виразності у новій ситуації; прояв ініціативи в усьому [1].

Дитяча творчість – це також процес створення образів з казки, оповідання, гри-драматизації, у малюванні, конструюванні, пошук у ході діяльності способів, шляхів розв'язання завдань. При цьому основними етапами творчого процесу дитини, на думку вчених, є:

- виникнення відчуття неясності чогось (поява проблеми);
- виникнення низки запитань, уточнень;
- виділення значущих для успішного розв'язування проблеми елементів;
- усвідомлення, розуміння проблеми;
- формування гіпотези;
- пошук і знаходження розв'язку [1].

Розвивати творчі здібності потрібно з ранніх років, використовуючи нахил дитини до праці. У дитячому віці людина більше здібна до творчості, ніж у зрілі роки, адже на неї не впливають різні стереотипи. Вона вільна в своїх творчих виявах, творить тому, що їй подобається процес творчості. У вільній, наприклад ігровій, обстановці, досягаючи високого рівня оперування абстрактними символами, вона в будь-якій діяльності зазнає радощів відкриття. Іншими словами, для дітей, на відміну від дорослих, творчість є самометою. Природа наділяє дитину багатими можливостями для розвитку.

Успіхи дитини у певній діяльності зумовлені комплексом відповідних здібностей. Вони можуть проявлятися по-різному, як:

- загальні інтелектуальні здібності;
- конкретні досягнення;
- спілкування та лідерство;
- творчість і продуктивна діяльність;
- художньо-образотворчі здібності;
- психомоторні здібності.

Таке розрізнення дозволяє завчасно ще у дошкільному віці виявити ті конкретні предметні нахили, уподобання, які пов'язані із закладеними природою здібностями. Спостерігаючи за успіхами дитини у певному виді діяльності, дорослий може помітити більш високі її досягнення, які виходять за межі вікових можливостей.

Якщо дитина із великим задоволенням займається певним видом діяльності і майже байдужа до інших, можна констатувати в неї наявність певних здібностей, що проявляється специфічно. Наприклад, загальні інтелектуальні здібності виявляються у легкості навчання, спостережливості, гостроті, рухливості, швидкості мислення, винятковій пам'яті, багатій і різноманітній обізнаності дитини.

Інтелектуально обдарована дитина добре міркує, ясно мислить, задає багато запитань, має творче сприймання, швидко реагує на все нове.

Здібності до мови виявляються у неабиякому інтересі дитини до читання, яке стає найулюбленішим заняттям, у збереженні і тривалості уваги до книги, словесної інформації, доброму розумінні того, що дитині читають, запам'ятовуванні і відтворенні прочитаного.

Здібності у дитини до математики виявляються в інтересі до обчислювання, вимірювання чи упорядкування предметів, у незвичному для свого віку розумінні математичних символів.

Здібності у природознавстві – у винятковому інтересі до живої природи, природних явищ, нахилі до їх класифікації, в інтересі до природничих дослідів, в розумінні причинно-наслідкових залежностей у природі тощо.

Для спілкування і лідерства характерний високий рівень комунікації, легке пристосування до різних ситуацій. При сторонніх людях дитина зберігає упевненість у собі, легко спілкується з дорослими і дітьми, генерує ідеї, виявляє ініціативу. Часто є лідером у спільній діяльності, бере на себе роль організатора, володіє даром переконання. Інші діти звертаються до неї за допомогою і порадою.

Художньо-образотворчі здібності дитини виявляються у високому інтересі до візуальної інформації. Вона до подробиць запам'ятовує побачене. Багато часу малює і ліпить, зосереджено працює над своїми витворами, оригінально використовує матеріали художньої виразності. Будуючи композицію малюнка, включає в нього багато деталей. В образах художньо обдарованої дитини немає одноманітності, вона відтворює у образотворчій діяльності все, що бачить довкола.

Психомоторні здібності проявляються у високому інтересі до діяльності, яка вимагає зусиль тонкої моторики. Дитина має хорошу зорово-моторну координацію, любить бігати, стрибати, має чудову рівновагу при виконанні рухів, володіє тілом в будь-якому маневруванні, має відносно до свого віку значну фізичну силу.

Якщо дитині властивий інтерес до музичних занять, співів, вона чутлива до характеру і настрою музики, складає власні оригінальні мелодії чи співає

– у неї є музичні здібності та їх варто розвивати. Якщо вона виявляє незалежність і некомформність, винахідливість у своїй продуктивній діяльності, значну гнучкість при вирішенні проблеми або використанні матеріалів, може продукувати оригінальні ідеї і виявляє новий підхід у стандартних ситуаціях, цікавиться різними механізмами та машинами, багато конструює та проектує – у неї є потенціал технічної творчості. Вона може бути схильна до фантазування, коли розповідає про щось знайоме, оригінально передає характер, почуття, настрої героїв, легко будує сюжети розповідей та віддає перевагу читанню – тоді вона схильна до літературної творчості.

Діти із артистичними здібностями легко входять у роль будь-якого персонажу, передають почуття та емоції через міміку, жести, рухи, люблять ігри-драматизації [7, с 48-50].

Для учнівської творчості характерний пізнавальний, творчий інтерес. Причому більшість авторів уже сам інтерес, як форму вияву пізнавальної потреби, вважають найістотнішим стимулом творчої діяльності. Закордонні науковці вважають, що потрібно не пригнічувати природної життєвості дітей, «не потискати» духу зовнішніми умовами.

У сучасних наукових працях стимулювання творчого інтересу учнів розглядається у контексті відповідності змісту та організації провідної діяльності учнів характеру навчальної діяльності, дотримання міжпредметних зв'язків; зацікавлення учнів матеріалом або типом уроку (урок-подорож, урок-засідання клубу веселих і кмітливих, урок-брейн-ринг, урок-творча майстерня, урок-гра). Ця характеристика передбачає формування в учнів умінь та навичок виділяти нові факти, розпізнавати невідоме, формулювати запитання для поглиблення знань, висловлювати оцінні судження, робити висновки-узагальнення.

Для забезпечення розвитку творчих здібностей молодших школярів учителям необхідно застосовувати психолого-педагогічні технології, які б сприяли самостійній активності учнів у процесі творчої діяльності. Виконання цієї умови має гарантувати позитивну мотивацію творчої діяльності молод-

ших школярів і надавати дієвий арсенал психолого-педагогічних стимулів, які спрямовуватимуть активність учнів у необхідному напрямі. Такі психолого-педагогічні технології повинні враховувати особливості молодшого шкільного віку, забезпечувати оптимальні умови для самовираження учнів, спиратися на особистісно-значущий для учнів матеріал, залучати їхні емоції до процесу творчості, спонукати учнів у процесі творчої діяльності відображати свій чуттєвий досвід у повному обсязі, надавати можливість самостійно творити.

Необхідною умовою для розвитку творчих здібностей є системність роботи з учнями в умовах творчо-розвивального середовища. У повсякденному житті знання, які використовуються, тісно переплітаються одне з одним, утворюючи єдину систему, тому здобувач освіти повинен бачити предмет чи явище системно: в єдності зі зв'язками, в які він вступає. Максимально позитивні, сприятливі умови для розвитку дитячої творчості, для виховання творчої особистості створює розвивальне середовище.

Розвиток творчих здібностей здобувачів початкової освіти багато в чому залежить від позиції та професійної діяльності учителя: знання й володіння ним технологій навчання й виховання, вміння комбінувати методи та прийоми для розвитку творчих здібностей дітей та ін. Важливий для учителя принцип активності дитини, адже знання учнів, розумовий, духовний та культурний розвиток повинні спиратися на власні зусилля. Особливу цінність для учня має шлях, який він обере, розв'язуючи поставлену перед ним проблему. Учень оволодіває знаннями і навичками, які у майбутньому зможе застосувати до аналогічних завдань. Цей принцип допоможе дитині виробити в собі впевненість у власній цінності, у тому, що вона сама дасть собі раду і власними зусиллями зуміє подолати труднощі, які траплятимуться на її життєвому шляху.

Забезпечення розвитку творчих здібностей та реалізації творчих прагнень дитини здійснюється завдяки дотриманню внутрішніх та зовнішніх умов. До зовнішніх умов, перш за все, належить організоване навчання під керівницт-

вом педагога. Взаємодія учителя і учнів на основі особистісно-орієнтованого характеру є підґрунтям для стимуляції розвитку творчих здібностей.

Розвиток творчих здібностей у процесі навчання молодших школярів характеризується змістовною і практичною насиченістю, особистісною і соціальною цінністю й емоційною привабливістю. Навчальна діяльність школярів обумовлюється метою, що мінімізує вплив репродуктивних методів, тому використання вчителем технологій, які забезпечать самостійну активність учнів у процесі творчої діяльності є потужним зовнішнім чинником.

До внутрішніх чинників належать: психофізіологічні та соціальні надбання, інтелектуальний, практичний та емоційний досвід дитини, творчий потенціал тощо. В умовах навчання важливим є усвідомлення і використання методів, які спрямовані на стимулювання творчої активності молодших учнів стосовно розвитку їх творчих здібностей. Доцільне поєднання, врахування різних аспектів цієї проблеми є актуальним у розвитку творчих здібностей та розвитку особистості в цілому.

Висновки. Проблема розвитку творчих здібностей 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.

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 профе-

сійна діяльність учителя початкової школи полягає не лише в передачі знань, формуванні ключових компетентностей, а повинна ґрунтуватися на засадах психолого-педагогічної діагностики, яка уможлиблює шляхом вивчення особистості учня забезпечення оптимальних умов для навчання і виховання, розвитку творчих здібностей, критичного мислення тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ: Фенікс, 2014. 136 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
4. Карпенко Н. А. Психологія творчості: навч. посіб. Львів: ЛьвДУВС, 2016. 156 с.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа. 1989. 608 с.
6. Костюк Г. С. Психологія: підр. для педвузів. Київ: Радянська школа, 1961. С. 147-177.
7. Кульчицька О. І. Пізнаємо здібності: посібник. Київ: Кобза, 2003. С. 48-50.
8. Міщиха Л. П. Психологія творчості: навч. посіб. Івано-Франківськ: Гостинець, 2007. 448 с.
9. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. Житомир : Видавництво ПП «Рута», 2007. 319 с.
10. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Київ: Шкільний світ, 2001. 16 с.
11. Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/>
12. Рибалка В.В. Словник із психології та педагогіки обдарованості і таланту особистості: термінологічний словник. Київ. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 424 с.
13. Fromm E. The creative attitude in H.Andercon (Ed.). Creativity and its cultivayion. New York : Harper and Row, 1959. С. 55.

*Гоціцький Артем Валентинович,
дослідник культурно-антропологічних аспектів
пам'яток давніх археологічних культур*

СПРОБА ЗАСТОСУВАННЯ ТЕОРІЇ ЗІГМУНДА ФРОЙДА ДЛЯ РОЗГАДКИ ФЕНОМЕНУ ПАЛЕОЛІТИЧНИХ ВЕНЕР

Постановка проблеми. Поширеним видом палеолітичного образотворчого мистецтва були невеликі за розміром скульптурки, зокрема жіночі статуетки, знайдені на багатьох стоянках пізнього палеоліту Євразії. Найбільше Палеолітичні Венери були виявлені на відкритих стоянках та у печерах, хоча

зрідка траплялися й у похованнях людей. Створені з кістки, глини, та каменю образи оголених, переважно огрядних жінок з особливо вираженими статевими ознаками – вони досі є загадкою для вчених (рис.1). Протягом тривалого часу було висунуто чимало гіпотез стосовно їх призначення та місця у духовному світі давньої людини [1, 2, 5, 3, 4, 17, 15, 18]. Зокрема було висловлено й гіпотезу про втілений таким чином образ «жінки-матері» [19, 16, 13], проте, на нашу думку, досі не було переконливого пояснення чому саме цей образ набув такого масового поширення у дрібній пластиці палеолітичної епохи. Можемо собі змодельовати та уявити ситуацію психологічної безвиході, безпорадності, наприклад, в умовах довгого перебування у темній, холодній печері, упродовж затяжних зим, льодовикового періоду. Схоже, що саме в таких умовах, людина починала жити внутрішнім життям уявних образів фантазії і, власне, тоді вона проектувала та втілювала ці образи у печерному мистецтві – живописі та в невеличких скульптурках. Ймовірно, що палеолітичній людині, зокрема у її «психологічній безвиході» у якості психологічного захисту, візуалізувався (ввижався), втілений у фігурках образ матері. І це було для неї певною втіхою, чи швидше єдиною «соломинкою» за яку можна було «вхопитися» щоб не «зійти з розуму», а отже – вижити. Зазначимо що у випадку реальної (актуальної) скрути та безвиході, людиною актуалізуються зовсім інші резерви, що призводять до протилежної, не невротичної реакції виходу з неї. Наприклад, у випадку голоду, або іншої реальної загрози життю, людина, здебільшого реагує адекватною реальною дією – втечі, агресії і т.д.

Метою статті є спроба застосувати психоаналітичний метод Зігмунда Фрейда в якості інструменту до розуміння найдавнішого образотворчого мистецтва (на прикладі Палеолітичних Венер), у загальній структурі психіки. Вже більше, як сто років класичний психоаналіз доповнює гуманітарні науки: психологію, філософію, мистецтвознавство, та ін., а також є ключем до розуміння релігії та культури. Думка про втілення в Палеолітичних Венерах образу «жінки-матері» не є новою в науці, проте цікаво розглянути глибше природу цього явища, саме з позицій психоаналітичної теорії.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Не зважаючи на зацікавлення археологією та давньою культурою, З. Фройд, чомусь обминув своєю увагою палеолітичні фігурки, зокрема жіночі скульптурки, які на той час були уже широко відомими в науковому світі. Наскільки нам відомо, досліджуючи давню культуру, лише єдиний раз він писав про великих богинь: «Я не можу вказати, що у цьому розвитку знаходиться місце для великих материнських богинь, які, можливо, повсюдно передували батьківським богам. Але здається безсумнівним, що зміни у відношенні до батька не обмежуються релігійною сферою, а послідовно перенеслися у іншу сферу людського життя, на якій відобразився вплив усунення батька, на соціальну організацію» [12, с.516]. У іншому місці Фройд, також звернув увагу на відношення до богинь у давніх міфах: «Бачимо що творець світу завжди лише один, навіть там, де вірять у багатьох богів. Переважно – це чоловік, хоча не бракує вказівок на жіночі божества, і в деяких міфологіях створення світу якраз і починається з того, що бог-чоловік усуває жіноче божество, яке зводиться до чудовиська» [11, с. 594].

Повертаючись до феномену Палеолітичних Венер зазначимо, що краса (естетика) та сексуальність, у первісному мистецтві на прикладі цих фігурок, поняття тотожні. Попри тілесні форми в цілому, красивими та сексуальними для давньої людини могли бути статеві ознаки жінки (вульва, груди); ознаки матері – огрядність (немолодий вік), вагітність (великий живіт). Коренями естетики є те, що для дитини рідна матір – найгарніша. Краса та сексуальність разом із тим були втілені зокрема й у фігурках «струнких Венер», які мабуть виражають молодість (пружне, витончене тіло).

На нашу думку, найбільше про природу мистецтва, Зігмунд Фройд писав у своїх лекціях про утворення симптомів при істеричних неврозах [10, с. 364]. Відповідно до класичного психоаналізу, кінцевий мистецький результат – твір мистецтва, у своєму механізмі (закономірності) творення, керується тими ж психологічними законами що й сновидіння (у даному випадку ми користуємося понятійно-термінологічним апаратом класичного психоаналі-

зу). Тобто позасвідомі витіснені бажання спершу підлягають первинній обробці (зміщенню, згущенню, інверсії, символізації та ін.), а пізніше вторинній, що у сновидіннях реалізується у явному вираженні, а у творчості – у кінцевому результаті, адаптованому для сприйняття і художником, і, мабуть, глядачами (соціумом). Таким чином, мистецтво пізнього періоду важко «розтлумачити» подібно до тлумачення сновидіння, та розкрити його латентне значення, а також побачити роботу «первинного процесу». Натомість у верхньопалеолітичному мистецтві, як і, можливо, у сновидіннях, дитячій творчості – мистецький твір виражає (повторює) позасвідомий матеріал в обробці лише первинних процесів, і таким чином, більше відповідає позасвідомому первісної людини (тобто її «справжньому психологічному портретові»). Симптоми неврозу, перверсії, сновидіння, мистецтво мають одну психічну природу. Вирішальними в їхньому утворенні є кількісний момент вкладення енергії лібідо, психосексуальна конституція людини, характер травматичної ситуації та зовнішні обставини. Згідно психоаналізу, мистецтво не підлягає категорії якості. Воно не може бути – якісним чи неякісним, так само як не можуть бути якісними фантазії, сновидіння чи неврози, – може бути, лише, мистецтво, або ж – не мистецтво.

Психологічним еквівалентом мистецтва можемо вважати фантазію. З цього приводу З.Фройд зазначив: «Значення фантазій для утворення симптомів стає зрозумілим з наступного. У випадку невдачі в своїй реалізації, лібідо регресивно переміщується на залишені ним позиції, на яких воно застрягло у деякій кількості. Яким же чином лібідо знаходить шлях до цих місць своєї фіксації? Всі залишені об'єкти та фази сексуальної організації лібідо залишені не у всіх сенсах. Вони та їх похідні ще з певною інтенсивністю зберігаються в образах фантазії. Лібідо достатньо повернутися назад у сферу фантазії, щоб воно знайшло там відкритий шлях до всіх витіснених фіксацій. Між даними фантазіями та Я (Его), якими різкими не були б протиріччя, немає конфлікту, поки дотримується одна певна умова. Умова ця, за своєю природою кількісна, порушується завдяки зворотному притоку лібідо до фантазій. За-

вдяки цьому притоку кількість енергії, пов'язаної з фантазіями, настільки збільшується, що вони стають надто вибагливими і проявляють прагнення до реалізації. Але тоді конфлікт між ними та Я (Его) стає неминучим. Незалежно від того чи були вони до того передсвідомими чи свідомими, тепер вони підлягають витісненню з боку Я (Его) та представлені впливові позасвідомого. Від позасвідомих фантазій лібідо переноситься тепер до їхніх першоджерел у позасвідомому, до місць власної фіксації лібідо.

Повернення лібідо до фантазій становить перехідну ступінь на шляху до утворення симптомів – інтроверсію. Інтровертована людина ще не невротик. Вирішальним моментом є те, яка кількість невикористаного лібідо може знаходитися у людини у вільному стані та яку частину свого лібідо вона може відхилити від сексуального з метою сублімації» [10, с. 363].

Згідно того, що відомо про функції лібідо, існує два типи регресії: повернення до перших об'єктів, у які було вкладено лібідо, як відомо, інцестуозних за своєю природою, та повернення загальної сексуальної організації на попередні ступені розвитку [9, с. 330-331] (регресія лібідо без витіснення ніколи не дала би неврозу, а вилилася б у якусь перверсію [19, с. 333]). З. Фрейд вважав: «Якщо процес віднайдення об'єкта, у певній мірі завершився до настання латентного періоду, то знайдений об'єкт виявляється майже тим самим, що й перший об'єкт, завдяки приєднанню об'єкта орального стремління до задоволення. Якщо це не материнські груди, то все-таки матір. Ми називаємо матір першим об'єктом любові. Ми говоримо про любов, коли висуваємо на перший план психічну сторону сексуальних стремлінь та відсуваємо назад чи хочемо на хвилинку забути ті що лежать в їхній основі тілесні чи «чуттеві» імпульси стремлінь. До того часу, коли мати стає об'єктом любові, у дитини вже почалась психічна робота витіснення, яка позбавляє її знань про деяку частину її сексуальних цілей» [8, с. 319].

У роботі присвяченій безпосередньо феномену мистецтва, засновник психоаналізу підсумував: «виходячи з досягнутого розуміння фантазії, ми мали б очікувати наступну ситуацію: сильне живе переживання пробуджує у

художника спогади про раннє, частіш за все таке що відноситься до дитинства переживання, джерела нинішнього бажання, яке реалізує свої здійснення у художньому творі; сам твір виявляє як елемент свіжого приводу, так і старого спогаду (аналогічно як і при утворенні сновидіння – А. Г.)» [7, с. 133].

Для прикладу, подібним чином можна потрактувати природу творчості відомого сучасного чеського художника-фотографа Мирослава Тихого. Фотохудожник був одержимий прихованим фотографуванням роздягнених, напівголених жінок, та окремих оголених частин їхнього тіла. Судячи з фотографій, не можемо вважати що Тихий був схильний до фетишизму у його психоаналітичному значенні. Здебільшого художника цікавили доволі молоді, привабливі жінки – загалом, або їхні оголені, сексуальні форми. Йому приписують одну з перверсій – вуаеризм (нав'язливу схильність до підглядання, розглядання оголених жінок). Про стан збереження більшості фотографій Мирослав Тихий зовсім не дбав. Судячи з об'єктів фотографування та ставлення до фото після проявлення, бачимо що важливим для М. Тихого було саме умовне, уявне володіння, оволодіння жінками, – свого роду психологічна заміна реальних відносин з особами протилежної статі. Можливо що у його творах проявився подібний, як у палеолітичної людини, механізм психологічного захисту – у регресії лібідо (можливо також регресії Его) до материнського об'єкту в узагальненій його формі. Про жінок Тихий говорив: «Навіть коли я бачу жінку, яка мені подобається і можливо я міг би спробувати заговорити з нею – я розумію, що мені це насправді не цікаво. Замість цього я беру олівець і малюю її. Еротизм це все одно просто сон. Світ – ілюзія, наша ілюзія» [6].

Висновок. Думаємо, що психічні явища пов'язані з Палеолітичними Венерами схожі до феномену перверсій та їх проявів, виражених у творчості Мирослава Тихого. Мабуть вже на стадії створення статуєток, людиною тактильно (через її чутливі кінчики пальців) – ця пластика (округлі, випуклі форми, надмірно виражені первинні та вторинні статеві ознаки, згладжені поверхні), уявно сприймалася, як тіло жінки. Не бачимо у первісному мистецтві об'єктів, пов'язаних з Палеолітичними Венерами, які можна було б назвати

фетишами (яскравим прикладом такого, вже дещо іншого виду пам'яток, може бути підвіска з фігурок, що зображують жіночі груди (Долні Вестоніце, Чехія [5, с. 396]), що є «натяком» на перехід від безпосереднього, реалістичного відношення до жінки, – до фетишизації). Тобто фетиші як сексуальні об'єкти, що виражені у вигляді якоїсь частини тіла (переважно без статевої, сексуальної ознаки), одягу, взуття, у тогочасному мистецтві, – відсутні. Дана обставина може вказувати на дещо інше сприйняття жіночого тіла, з усіма інфантильними проявами, детально описаними Зігмундом Фройдом. У символічному значенні цих фігурок має місце регресія та фіксація лібідо на ранніх фазах сексуальної організації та первинних інцестуозних об'єктах. Фантазії палеолітичної людини не перейшли у сферу позасвідомого через витіснення, і не регресували у реальності на попередні ступені психічної організації. Завдяки психологічному захисному механізму – сублімації вони втілювалися у мистецтві, яке використало ці символи. Припускаємо, що Палеолітичні Венери були «доідейним» явищем – не пов'язаним з міфологічною свідомістю, або іншими дорелігійними, чи релігійними світоглядними системами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова З.А. Изображение человека в палеолитическом искусстве Евразии. Москва-Ленинград: Наука, 1966. 233с.
2. Абрамова З.А. Древнейший образ человека. Каталог по материалам палеолитического искусства Европы. Санкт-Петербург: «Петербургское востоковедение», 2010. Институт истории материальной культуры. Труды Т. XXXIV.303с. с илл.
3. Гошціцький А.В. Мізинські палеолітичні фігурки (спроба охарактеризувати даний мистецький феномен методом класичного психоаналізу). Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Том XII Психологія творчості. Київ, 2018. Вип. 24. С. 43-49.
4. Гошціцький А.В. Вираження конфлікту між психічним та тілесним у давньому мистецтві. Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Том XII Психологія творчості. Київ, 2020. С. 74-80.
5. Елинек Я. Большой иллюстрированный атлас первобытного человека. Прага: Артия, 1983. 560 с. ил.
6. Мирослав Тихий (Miroslav Tichý) [електронний ресурс] URL: <https://znyata.com/znyata/index.php/photo/123-tihiy.html>
7. Фрейд З. Художник и фантазирование. М.: Республика, 1995. С.129-134.
8. Фрейд З. Развитие либидо и сексуальная организация. Лекция 21. Введение в психоанализ. Лекции. Москва, 2003. С. 309-327.
9. Фрейд З. Взгляды на развитие и регрессию. Лекция 22. Введение в психоанализ. Лекции. Москва, 2003. С. 328-345.

10. Фрейд З. Пути образования симптомов. Лекция 23. Введение в психоанализ. Лекции. Москва, 2003. С. 346–364.
11. Фрейд З. О мировоззрении. Лекция 35. Введение в психоанализ. Лекции. Москва, 2003. С. 589–612.
12. Фрейд З. Тотем и табу. Я и Оно. Москва: Ексмо, Харьков: Фолио, 2004. – С. 363–528.
13. Bailey D.W. Prehistoric figurines. Representation and Corporeality in the Neolithic. London–New York, 2005. 245 p.
14. Benton A. Venus figurines, Indonesian art and the interconnectedness of the Stone [електронний ресурс]
URL: <https://evoanth.files.wordpress.com/2012/03/similarities.png>
15. Duhard J.-P. Upper Palaeolithic figures as a reflection of human morphology and social organization / J.-P. Duhard // Antiquity. – Vol. 67. – Issue 254 (March, 1993). – P. 83–91.
16. Mc Dermott L.-R. Self-representation in Upper Paleolithic female figurines. Current Anthropology. 1996. 37. P. 227–276.
17. Rice P. C. Prehistoric Venuses: Symbols of motherhood or womanhood? Journal of Anthropological Research. 1981. 37. P. 402–414.
18. Soffer O. J., Adovasio M., Hyland D. C. The «Current Venus» Figurines. Textiles, Basketry, Gender, and Status in the Upper Paleolithic. Anthropology. 2000. Vol. 41 (2000). P. 511–537.
19. Watson B. Psychoanalysis and prehistoric art [електронний ресурс] URL: https://www.academia.edu/422363/Psychoanalysis_and_prehistoric_art.

***Гулько Юлія Анатоліївна,**
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії психології творчості*

Інституту психології ім Г.С.Костюка НАПН України;

***Попович Файна Ігорівна,**
магістрантка спеціальності «Психологія»*

Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО СЕНСОРНО-ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Вступ. Сучасна дитина раннього і молодшого дошкільного віку, що мешкає у мегаполісі, має замало можливостей для активного фізичного розвитку на відкритому природньому просторі. І якщо раніше причиною низької фізичної активності називали перебування дітей раннього та дошкільного віку в «контейнерних» умовах автотранспорту, колясок та крісел перед екранами моніторів, то на сьогодні малорухомий образ життя обумовлений ще й дистанційним навчанням та воєнним станом в країні. Діти повноцінно не від-

відують заклади дошкільної освіти. Перебування на дитячих майданчиках дітей раннього та дошкільного віку також суттєво обмежено у часі. До того ж дитяча діяльність втрачає спільність, адже діти частіше не об'єднані такою спільною діяльністю як рухлива гра, конструювання з природного матеріалу у просторі вулиці та експериментування з ним. Знижена фізична активність стає причиною суттєвого збіднення сенсорно-емоційного розвитку дитини раннього віку, що в свою чергу призводить до затримок розвитку у розумовій та емоційній сферах дошкільника. Сучасні вітчизняні фахівці [6; 8] звертають увагу на те, що якщо кілька десятиліть назад психокорекційної роботи, спрямованої на сенсорно-емоційний розвиток, потребували діти з органічними ураженнями центральної нервової системи, то зараз значно зростає відсоток дітей у яких подібний недорозвиток обумовлюється психолого-педагогічними та соціальними причинами. Сказане вказує на актуальність пошуку альтернативних шляхів розвитку сенсорно-емоційної сфери дитини в сучасних умовах.

Мета даної роботи полягає у викладенні особливостей шляху розвитку сенсорно-емоційної сфери дитини засобами який надає нейропсихологічний підхід, як такий, що оснований на руховій діяльності дитини з метою активізації функціонування конкретних відділів головного мозку та розвитку пов'язаних з ними психічних функцій.

Виклад матеріалу. Обираючи нейропсихологічний підхід для реалізації сенсорно-емоційного розвитку дитини ми орієнтувались на наступні методологічні положення. Першим слід назвати положення про мозкову організацію психічних процесів, особливо на ранніх стадіях онтогенезу, йдеться про нейрорологічне забезпечення процесу психічного розвитку дитини (Анохін П. .К., О. Р. Лурія, Л. С. Цветкова) і зокрема про структурно-динамічну концепцію трьох функціональних блоків мозку [3], згідно якій будь яка психічна функція має свою ієрархічну організацію відповідну трьом взаємообумовленим блокам головного мозку. В той же час ця психічна функція має свою суто психологічну суть. В цьому контексті важливо говорити, що сам розвиток з

моменту народження дитини обумовлюється не лише діяльністю структур мозку, а обумовлюється єдністю мозкових, психічних та тілесних процесів [1; 2; 3; 5].

Вертикальна ієрархія структур не можлива без бокових або горизонтальних узгодженостей, тому нейропсихологічний підхід включає положення про рівні розвитку роботи півкуль головного мозку, завдяки якій відбувається стабільне забезпечення парної взаємодії і також зв'язок певних психічних функцій з лівою або правою півкулею (Брока П., М. Кінсборн, Сперрі Р.).

Наступне положення про взаємообумовлені лінії розвитку головного мозку і психіки: в процесі розвитку відбувається структурно-динамічна перебудова мозкової організації та паралельно змінюється будова психічних функцій, ці дві лінії розвитку впливають і детермінують взаємні процеси переформування і функціонування.

Тут треба додати важливе положення, яке виходить з попереднього про те, що в онтогенезі структура випереджує функцію, тобто структура процесу з'являється раніше ніж функція і обумовлює своєю появою початок функції. Однак і функція, в свою чергу, обумовлює появу нових структур і перебудову старих. І на цьому методологічному положенні здійснюється як розвивальна, так і корекційна робота [6]. Отже, саме функціональний вплив (вироблення у дитини функцій тих процесів, структури яких ще остаточно не створилися або не активізувалися) дає можливість сприяти їх появі.

Останнім назвемо важливе методологічне положенням, на якому ґрунтується розроблювана нами модель сенсорно-емоційного розвитку, про конструкторологічний творчий характер побудови психічних процесів, які створюються і перебудовуються за принципами аналогізування, комбінування та реконструкції (В.О. Моляко).

У першій рік життя рухова активність дитини виступає базою і засобом психічного розвитку. Як справедливо її описує Ж. Піаже, фізична активність новонародженого спрямована на зміцнення рефлексів, а згодом зосереджується на власній руховій активності і тих змінах які вона викликає. На поча-

ток раннього віку у дитини вже повинен бути сформований достатньо великий «багаж» схем фізичних дій, які дитина активно використовує залежно від виду сенсорної задачі яка перед ним стоїть. За перший рік життя малюк на працює неймовірно велику кількість різних сенсорно-моторних модальностей, які інтегруються у складні цілісні конструкти, з подальшою більш складною інтеграцією та диференціацією.

У ранньому та дошкільному віці фізична активність дитини набирає нових потужностей. І з бази, на якій здійснювався психічний розвиток, рухова активна діяльність перестає виступати у «чистому вигляді» як окремий вид діяльності, як рух ради руху, що викликає простий спектр біологічних емоцій дитини. Вона набуває все більше смислових характеристик і все більш чітко виражених ознак рухової смислової задачі (за М. О. Бернштейном). Дитина свідомо змінює характер дій, комбінує їх, експериментує з ними, ставить розумові задачі спостерігати до яких наслідків призводять її дії, запам'ятовує і доцільно відтворює та переносить у нові ситуації. Тобто рухова активність вже виступає одночасно і як один із засобів розумового та соціального розвитку, так і результат такого розвитку і набуває все більшого соціального значення, особливо коли йдеться про складні сенсо-моторні схеми, які створює дитина раннього віку в процесі спілкування з дорослими та однолітками.

В той же час всі активні фізичні дії і ті зміни до яких вони призводять викликають у дитини різні емоції. Загалом смисл дії завжди лежить в сфері емоцій, а не когніцій. Тут йдеться про нерозривний зв'язок когнітивного розвитку та емоційного, про єдність афекту та інтелекту за Л.С. Виготським. І два визначених компоненти – сенсорний та емоційний взаємообумовлені у своєму розвитку, як то дефіцит будь якої частини із сенсорного компоненту спричиняє парціальний дефіцит емоційного компоненту, а відповідно, первинний парціальний дефіцит частини емоційного компоненту обумовить вторинний парціальний дефіцит сенсорного розвитку.

Нейропсихологічний підхід включає як роботу спрямовану на формування передумов для розвитку вищих пізнавальних функцій, так і роботу

спрямовану на розвиток конкретних пізнавальних процесів. Зокрема відомий підхід «замінюючого онтогенезу» запропонований Г.В. Семенович спрямований на відпрацювання всіх етапів сенсомоторного розвитку згідно закономірностей онтогенезу. Іншим суттєвим видом нейропсихологічного підходу є діагностика того яка саме частка розумового процесу недорозвинена з тим щоб вивести цей процес на поверхню діяльності і відпрацьовувати у тісному зв'язку з зовнішньою фізичною та предметно-практичною активністю дитини. При цьому нейропсихологічний підхід включає два взаємодоповнюючі напрямки роботи, це мотивування дитини виконувати ті фізичні дії, які їй виконувати важко і відповідно немає бажання, а також активізації «сильних боків» з опорою на які відбувається розвивальна робота.

Отже, нейропсихологічний підхід є найбільш доцільним для сенсорно-емоційного розвитку та компенсації його парціального недорозвитку у дітей дошкільного віку. Адже він здійснюється в активній руховій діяльності, при цьому активна взаємодія із дорослим обумовлює відпрацювання недорозвинутої частини сенсорного і емоційного процесу не окремо, а на всіх рівнях і видах діяльності в які цей процес входить згідно з положеннями динамічної ієрархії вищих психічних функцій виділених О.Р.Лурія.

Як показано рядом досліджень в галузі нейропсихології [1; 5; 8] єдність сприймання у всіх модальностях (зоровій, слуховій, тактильній, нюховій) – починається з сприймання і розуміння себе, своєї тілесності, своїх рухів і дій та пов'язаних з цими діями емоцій. Це перший важливий рівень розвитку і саме на ньому дуже часто можна діагностувати парціальний недорозвиток у дітей дошкільного віку, хоча в нормі він повинен бути сформований орієнтовно на кінець другого року життя. А сформовані більш на високому рівні сенсорно-емоційні процеси можуть неадекватно впливати на первинні базові і спричиняти часткову сенсомоторну дезінтеграцію дитини [1]. Часто психологи практики зустрічаються з такими розладами при діагностиці шкільної зрілості дитини, коли виявляється, що шестирічна дитина не може зрозуміти, які рухи їй треба виконувати і спланувати просту моторну програму для ви-

конання конкретної рухової задачі. Тому вибудовуючи модель сенсорно-емоційного розвитку дитини ми орієнтувались на певні рівні протікання процесів розуміння розроблені вітчизняними фахівцями [7].

Представимо нашу рівневу модель сенсорно-емоційного розвитку дитини разом з орієнтовним комплексом вправ.

Перший рівень пов'язаний з розвитком емоційно-сенсорної сфери за рахунок усвідомлення дитиною свого тіла і своїх фізичних можливостей, спілкуванні з приводу практичної фізичної діяльності із дорослим. Тому коментуюча, узагальнююча та плануюча функції мовленнєвого спілкування з дитиною виходять на перший план. Дитина сприймає своє тіло і свої рухи і пов'язані з цим свої власні емоції (я хочу, я не хочу), вчиться відображати ці емоції за наслідуванням, створювати – показувати (демонструвати) емоцію по аналогії. Цей рівень включає різні види нейровправ, згідно яким дітям пропонуються сенсорні стимули різних модальностей та діти вчаться по різному емоційно реагувати на них. Паралельно з цим діти вчаться сприймати інших людей та предмети відносно свого власного тіла у просторі і демонструвати за пропонованим аналогом певну емоційну реакцію на сприйняте. При цьому пропонуються стимули як для часткового, так і для цілісного сприймання (кольору, форми, розміру, віддаленості тощо). Всі аналізаторні системи (слухова, зорова, тактильна та ін.) повинні працювати на один предмет для формування інтеграційних зв'язків і створення цілісного константного образу сприйнятого.

Пропонуючи дитині дошкільного віку (орієнтовно п'ятого року життя) з певним парціальним дефіцитом сенсорно-емоційного розвитку, виконати завдання на сприймання себе, свого тіла важливо закріплювати у дітей орієнтовку за принципом аналогізування. «Постав ніжку як я. Топни як я. Топни правою ніжкою. Топни весело, як я. Топни правою ніжкою весело (відображаємо емоцію), а лівою ніжкою сердито (відображаємо емоцію)». Якщо йдеться про сприймання предметів та рухів відносно дитини, то пропонується виконати ряд експериментальних дій з цим предметом за аналогією, в яких

предмети проявляють свої можливості (кругле котиться, котиться далеко, котиться близько, котиться до мене, котиться до тебе). Для збагачення власних відчуттів у роботі застосовуються різноманітні сипучі матеріали (крупни, силіконові гранули, природні матеріали), малярні пензлики та валики, парні картки з різноманітними текстурами поверхні, масажні доріжки та килимки, балансири, тактильні мішечки, м'ячики різної текстури тощо.

Використовуючи нейровправи, спрямовані на розуміння положення свого тіла у просторі, нових м'язових сприймань при напруженні цих м'язів та пов'язаних з цим емоцій, ми пропонуємо ряд вправ на стимуляцію вестибулярного апарату, покращення почуття рівноваги, та здатності тримати рівновагу. Для цього використовуються дошки-гойдалки, ослінчики-гойдалки, гамаки тощо. Подібні вправи допомагають відпрацьовувати розуміння емоції страху руху та задоволення від руху. Дитину саджають на балансир, просять взятися правою і лівою рукою за боки гойдалки і дитина розкачується в тому темпі, що комфортний для неї. Увага звертається на те, які емоції відчуває дитина при розгойдуванні. Адаже швидке розгойдування може дитині подобатись (актуалізується увага на емоції «радість»), а повільне навпаки не подобатись (відпрацьовується емоція «сум» адже не можна швидко гойдатись). Однак швидке гойдання може викликати страх у дитини, особливо з дефіцитом розвитку сприймання свого тіла у просторі, тому увага акцентується на тих емоціях, які викликають у дитини властивості предметів та дії з ними. Також увага дитини концентрується на тому як можна качатись з боку в бік, з переду і назад. Пропонується з боку у бік розгойдуватись весело, а веред та назад – сумно. Таким чином побудова як зовнішньої операціональної дії, так і внутрішньої дії (її смислу), створюється за принципом комбінування.

За цим же принципом комбінування здійснюється орієнтування дитини у пропонованому сенсорному матеріалі. Для цього, скажімо, дитині пропонується тиснути рукою і ногою по чергово на сенсорний килимок, а потім одночасно ногою тиснути на килимок, а рукою на кнопку на столі. Принци комбінування допомагає узгоджувати ряд координаційних систем «рука – око»,

«рука – око – нога» тощо, необхідних для розвитку шкільної зрілості дитини. Відпрацьовуючи вправи, спрямовані на інтеграцію сенсорно-моторних модальностей, важливо акцентувати увагу дитини на вираженні таких емоцій як здивування, засмучення з приводу невдач, радість від успіхів тощо.

Таким чином, завдяки аналогізуванню та комбінуванню різних сенсомоторних та емоційних патернів, відбувається оптимальне збагачення сенсорно-емоційного досвіду дитини та формуються передумови для розвитку цілісного сприймання на основі окремих властивостей і функцій. Тобто йдеться про розвиток такої властивості сприймання як аперцепція, коли в дитини створюється образ предмета і по його окремим характеристикам, сприйнятим в теперішньому часі, вона може його «добудувати» в образному плані, передбачати його наперед.

Другий рівень сенсорно-емоційного розвитку пов'язується з тим, як дитина вчиться використовувати вже набутий сенсорно-емоційний досвід та створювати причинно наслідкові зв'язки. На цьому рівні дитина вчиться встановлювати зв'язки не лише між властивостями свого тіла, властивостями оточуючих предметів та своїх емоційних реакцій. Вона починає вчитися розуміти як її дії можуть бути сприйняті іншими, розуміти емоції інших людей (на основі власного досвіду) і встановлювати смислові зв'язки між своїми діями та діями й емоційними реакціями інших. Розуміння зв'язків властивостей предметів та емоцій відбувається відповідно з опорою більше на процеси пам'яті та аналітико-синтетичні розумові процеси.

Опишемо орієнтовний перелік вправ, які використовуються на другому рівні сенсорно-емоційного розвитку дитини п'ятого року життя.

Вправа «Мімічна гімнастика». Ця вправа розрахована на активізацію таламуса, який координує міміку, жестикуляцію, прояви емоцій. Мета: зняти м'язові затиски, активізувати емоції, допомогти дитині запам'ятати власні емоції шляхом виконання мімічних вправ. Хід роботи. Дитині пропонується виконати ряд вправ для мімічних м'язів обличчя. Наморщити чоло, підняти брови (подив). Розслабитися. Залишити чоло гладким протягом однієї хвили-

ни. Зсунути брови, нахмуритися (серджуся). Розслабитися. Повністю розслабити брови, закотити очі (а мені все одно – байдужість). Розширити очі, рот відкритий, руки стиснуті в кулаки, все тіло напружене (страх, жах). Розслабитися. Розслабити повіки, чоло, щоки (лінь, хочеться дрімати). Розширити ніздрі, зморщити ніс (огода, вдихаю неприємний запах). Розслабитися. Стиснути губи, примружити очі (презирство). Розслабитися. Посміхнутися, підморгнути (весело, ось я який!). Відобразити з цього привозу сум, радість, страх.

Вправа «Чарівний обруч». Ця вправа розрахована на активізацію таламуса, мигдалини, яку пов'язують із формуванням емоцій і яка бере участь в обробці отриманого емоційного досвіду, розвиток мозочка, який відповідає за координацію рухів, регуляцію рівноваги і м'язового тону. Мета: закріпити у дитини образ емоції, навчити дитину розуміти емоції інших. Хід роботи. Психолог пропонує дітям стати в коло, у центрі якого лежить обруч. Пояснює, що цей обруч чарівний і кожен, хто стане в нього перетворюється на веселого цуцика (злу пантеру, сумного зайчика, здивовану кізочку).

Групова гра «Пташиний двір». Ця вправа спрямована на активізацію лобової частки мозку, яка відповідає за моторні функції, планування своїх дій, розуміння почуття інших, а також розвиває таламус, мигдалину. Мета: вчити дітей моделювати ситуації різних емоційних переживань; навчити дітей розуміти чужі емоції. Хід роботи. Психолог: «Сьогодні ми відправимося в казку Х. К. Андерсена «Гидке каченя». Вставайте під мою чарівну парасольку, і ми опинимося на пташиному дворі (розкриває парасольку). Ось ми і на пташиному дворі! Першими ми зустріли гусаків. Гусаки почали шипіти, коли побачили гидкого каченяти. Шию витягнули, плечі підвели, крила відвели назад і зашипіли – ш-ш-ш. Шия напружена, зляться гусаки. Крила-руки напружені, відводять їх назад. Як розшипілися! Які злюки! (Діти зображують гусаків). Прогнали гусаки каченяти і заспокоїлися. Почали вільно махати крилами, шия пряма, не напружена, м'яка. Тільки каченя втекло від гусаків, як наткнулося на важливого, сердитого індика. Індик від злості і важливості надувся, голову відкинув назад і втягнув в плечі, брови нахмурив, очі примружив і за-

кричав – бал-бали-бали. (Діти зображують індика). Затряс головою індик – бал-бали-бали, йди! Злякалося каченя і втекло. А тут кішка. Ах, як їй хочеться з'їсти маленького каченяти! Встала вона на свої м'які лапки, прогнула спинку, вся напружилася, приготувалася до стрибка. (Діти зображують кішку). Вона нечутно почала підбиратися до каченяти, м'яко ступаючи на лапки. Крадеться кішка тихо-тихо. Тільки хотіла схопити каченяти, але тут прокинувся старий сторожовий пес і голосно гавкнув – гав-гав-гав. Кішка злякалася і забралася на огорожу. Із ставка поверталися важливі тіточки-качки. Покажіть, як вони йдуть поволі, перевалюючись. Важливі кря-кря-кря. Втомилися від довгої дороги, сіли, крилами ззаду сперлися і давай лапками дригати, розслабляти їх. Дригають лапками, побачили каченяти і закричали: «Кря-кря-кря, який потворний! Зовсім на нас не схожий!» Презирливо подивилися на каченяти. Це була остання надія каченяти (сором). Він втік з двору і почав жити один. (Діти зображують нещасне каченя). А в кінці казки він перетворився на прекрасного лебедя. (Діти зображують лебедя). Встаньте навколо озера. Опустіть у воду спочатку свою довгу шию, потім одне крило, інше. Давайте поплещемо крилами по воді. Ось які ми красиві лебеді! Покажіть, як ви раді за каченя!». Проводячи заняття з дошкільниками на базі ЗДО № 655 на яких діти виконували вправи для першого і другого рівнів сенсорно – емоційного розвитку ми спостерігали ефективність запропонованої нами моделі. Більш докладному аналізу результатів впровадженої нами моделі і будуть присвячені наступні наші розробки.

Висновки. Отже, нейропсихологічний підхід є найбільш доцільним для сенсорно-емоційного розвитку та компенсації його парціального недорозвитку у дітей дошкільного віку. Адже він здійснюється в активній руховій діяльності, при цьому активна взаємодія із дорослим обумовлює відпрацювання недорозвинутої частини сенсорного і емоційного процесу не окремо, а на всіх рівнях і видах діяльності, в які цей процес входить згідно з положеннями динамічної ієрархії вищих психічних функцій виділених О. Р. Лурія.

Основою розробки моделі сенсорно-емоційного розвитку дітей є концепція конструкторологічного творчого характеру побудови психічних процесів, які створюються і перебудовуються в процесі розвитку за принципами аналізування, комбінування та реконструкції (В.О. Моляко).

Розроблювана модель сенсорно-емоційного розвитку складається з двох рівнів. Перший рівень пов'язаний з розвитком емоційно-сенсорної сфери за рахунок усвідомлення дитиною свого тіла і своїх фізичних можливостей, сприймання свого тіла у просторі та спілкуванні з дорослим з цього приводу.

Побудова на занятті як зовнішньої операціональної дії, так і внутрішньої дії (її смислу), створюється за принципом аналізування та комбінування напрацьованих сенсорно-моторних зовнішніх схем – аналогів. За цими ж принципами відбувається внутрішня смислова орієнтовка дитини у пропонуваному сенсорному матеріалі.

Другий рівень сенсорно-емоційного розвитку пов'язується з тим як дитина вчиться використовувати вже набутий сенсорно-емоційний досвід та створювати причинно-наслідкові зв'язки. На цьому рівні дитина вчиться встановлювати зв'язки не лише між властивостями свого тіла, властивостями оточуючих предметів відносно свого тіла та своїх емоційних реакцій. Вона починає вчитися розуміти як її дії можуть бути сприйняті іншими, розуміти емоції інших людей (на основі власного досвіду) і встановлювати смислові зв'язки між своїми діями та діями й емоційними реакціями інших. Розуміння зв'язків властивостей предметів та емоцій відбувається відповідно з опорою більше на процеси пам'яті та аналітико-синтетичні розумові процеси. Тому побудова єдності нових сенсо-моторних та емоційно-смилових конструктів відбувається здебільшого за принципом комбінування.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахутина Т. В., Пылаева Н.М., Яблокова Л.В. Нейропсихологический подход к профилактике трудностей обучения. Методы развития навыков программирования и контроля. «Школа здоровья», т.2, N.4, 1995, с. 66-84.
2. Выготский Л. С. Проблема развития и распада высших психических функций. В кн.: Проблемы дефектологии. М., Просвещение, 1995. С. 404-418.
3. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии.. М., Изд-во Моск. ун-та 1973. 374с.

4. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) К.: Освіта України, 2007. 388с.
5. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. Генезис, 2007. - 430 с.
6. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Київ: Вид-во НПУ М. П. Драгоманова. 2007. 238 с.
7. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко. К.: Освіта України, 2008. 702 с.
8. Тарасун В. В. Превентивне навчання дошкільників з порушенням мовленнєвого розвитку. К. : Інститут дефектології АПН України, 2008. 345 с.

Гурлева Тетяна Степанівна
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторія консультативної психології та психотерапії
Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України

КАЗКОТЕРАПІЯ ДЛЯ СТАРЕНЬКИХ: ПІДТРИМКА І РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДОВГОЖИТЕЛЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ

*«...в старих людях найсильніше – це спогади»
(Еміль Ажар, французький письменник)
«Любов потрібна старим більше, ніж хліб»
(Генрі Драммонд, шотландський богослов, мандрівник, письменник)
«Людина може бути досконалою і при кволому тілі... Вік належить до речей зовнішніх. Як довго я проживу, залежить не від мене, як довго пробуду – від мене. Вимагай від мене, щоб я не провадив свій безславний вік, як у п'яті, щоб я жив, а не чвалав повз життя»
(А. Шопенгауер, німецький філософ)*

До казок у своїй науковій і практичній діяльності звертались такі зарубіжні та вітчизняні психологи, як: Е. Фромм, Е. Берн, А. Менегетті, Є. Лісіна, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Н. Чуб, С. Бутмарчук, О. Орловська та ін. Величезна кількість робіт науковців присвячена казкотерапії з дітьми і навіть дорослими. Казки писали і розповідали автори у віці, і часто серед героїв були саме старі – бабусі і дідусі, але обминалась увагою психологічна допомога казкою найстаріших людей. Довгий час спостерігаючи за своєю матір'ю (наразі їй 97 років), хочу привернути увагу на важливість і унікальність казкотерапії для зовсім стареньких.

Мета статті – актуалізувати питання доцільності казкотерапії для довгожителів, визначити особливості застосування казки в психологічній роботі з цією категорією дорослих людей.

Головний принцип казки – сприяння зціленню особистості, зниження рівня тривожності, подолання страхів, особливо в складних умовах, як от війна, від якої зараз потерпає наша країна. Казка взагалі – це «м'який» метод психотерапії, мета якої – допомогти людині подолати власні страхи, надмірну тривожність, пропрацювати ті індивідуальні особливості, які порушують гармонійний розвиток і цілісність особистості. Завдяки терапевтичній функції казки відбуваються позитивні зміни у стані і поведінці людини, досягається перемога добра над злом, забезпечується психологічна захищеність. Переписуючи чи дописуючи казку, людина сама вибирає найбільш відповідний для її внутрішнього стану плин і поворот подій, знаходить той варіант вирішення ситуації, які дозволяють їй звільнитись від внутрішньої напруги. При складанні казок дається не просто життєвий опис героя, а в образній формі розповідається про основні етапи становлення і розвитку особистості [1].

Читання, а також слухання казок властиве для людей будь-якого віку. Казки викликають асоціації, дозволяють зануритися у чарівний і безтурботний світ, знайти вихід з будь-якої ситуації, вирішити психологічну проблему, активувати внутрішні ресурси особистості. В казці актуалізується свідоме взаємодія з зовнішнім світом і внутрішнє відчуття власної внутрішньої сили та гармонії. Персонажі казок впливають на розвиток і поведінку самих різних людей за віком, статтю, віросповіданням, національністю, місцем проживання тощо. І будь-яка казка, зауважував Е. Берн, може стати життєвим сценарієм людини. Якщо продовжити цю думку, то казка може представляти собою картинку прожитого життя, мозаїкою переживань, успіхів і життєвих втрат, досвіду й найпотаємніших бажань людини. Особливо, коли казку творитиме сама людина, у нашому випадку – дуже стара людина, довгожитель (відповідно до вікової класифікації Всесвітньої організації охорони здоров'я, це люди, яким більше 90 років).

Довгожителі мають свої особливості: здебільшого – це діяльні і творчі особистості, вони пройшли довгий і складний життєвий шлях, часто шукаючи у пам'яті, у власному минулому хоч малесеньку зачіпку для пояснення (дослідження і виправдання) свого нинішнього життя, його цінності як для себе особисто, так і для оточуючих, переважно дітей, онуків, й досі живих сестер і братів та інших родичів. Головне, що відрізняє довгожителів – це інтерес до навколишнього світу, позитивний настрій, доброзичливе ставлення до себе і людей. Вони мають емоційну стійкість і легко пристосовуються до будь-яких змін (як позитивних, так і негативних), не панікують, а приймають їх так, як є. «Почуття злості, гніву, заздрості, жадібності їм чужі. І ще: всі вони володіють хорошим почуттям гумору, на їх обличчях присутня посмішка» [6]. Спостереження за старенькою бабусею показали, що усвідомлення того, що зараз йде війна, мають місце обстріли міст, у тому числі й рідного міста, всі озвучені близькими родичами трагічні події самі по собі не сприймаються нею як жахливі, принаймні є такими дуже на короткий час. Натомість, на стару людину дуже впливає настрій оточуючих, їх психологічний стан, особливо вимушені обмеження у просторі і фізичній активності (перебування у «домашньому укритті», закриті вікна, значне лімітування прогулянок на дворі тощо).

Вважається, що казкотерапія – це один з найменш травмонебезпечних способів психотерапії, особливо коли стосується найбільш уразливих категорій людей – малюків і, треба додати, зовсім-зовсім стареньких. Казка створює особливу казкову атмосферу, безпечну для особистості, де можна мріяти і боротися зі страхами і комплексами, чи просто і легко обминати їх (не помічати). Для дітей казкотерапія допомагає глянути на перспективу життя – впоратися зі спалахами гніву і агресії, оволодіти собою, прийняти свої слабкості, розібратися у власних почуттях, осмислити і формувати систему цінностей, вирішити проблеми з батьками і ровесниками, дозволяє дорослішати і задумувати плани на майбутнє. Що стосується стареньких, то за допомогою казки вони «осягають» прожите, структурують його, вбачають розумні, мудрі сторони свого буття, транслюють власні цінності, побажання, настанови сво-

єму співбесіднику. Терапія казкою допомагає старенькій людині згадати світлі і щасливі миті і роки свого життя, відчутти власну силу, емоційний підйом, надію на те, що ще багато що можна пережити, передати, насолодитися спогадами, помріяти, пофантазувати, разом з іншими відчутти себе «дієвою частинкою» всесвіту, програти своє життя, його найяскравіші моменти в іншій, казковій реальності. «Процеси сприймання стають з віком менш чіткими і людина частіше починає використовувати уяву», – зазначається в науковій літературі [4, с. 31], що підкреслює доцільність використання методу казки для найстаріших.

Для складання терапевтичної казки разом з довгожителем важливо наступне:

- визначити проблему, яку на даний момент треба вирішити;
- продумати, за допомогою яких героїв і якими способами можна вирішити нагальну проблему старенької людини;
- обдумати кінець казки, який би заспокоїв і дав упевненість старенькому у тому, що все, що він вигадав, створив і оживив в своїй уяві, є цікавим, красивим, приємним, що його герой чи герої – такі схожі на нього самого і його найближче оточення – проявили справжню душевність, мудрість, винахідливість, доброту та інші високі людські чесноти.

Умови для творення казки довгожителем:

- вона має бути не дуже довгою, бо старенька людина швидко втомлюється і втрачає увагу, цікавість;
- бажано, аби казка, яка потребує розвитку, була здавна знайомою, де можна було б не вигадувати новий сценарій, а легко увійти в добре відомий, передбачуваний сюжет, лише за бажанням змінюючи певні акценти і описи тих героїв і обставини їхнього життя, які близькі для старенького казкаря;
- казки від довгожителя – це завуальована оповідь про його життя, де людина провела більшу, емоційно насичену частину свого проживання (це може бути, наприклад, сільська місцевість, заміська дача, власне дитинство то-

що), де вона оточена предметами, які добре відомі старим людям і надихають їх на розвиток казкової історії і покращення свого психоемоційного стану;

- у казці можуть бути тварини і рослини, яких наділяють казковими властивостями і допомагають герою казки змінювати, покращувати своє проживання;

- має бути суперечність між добром і злом, щоб старенькі люди могли виявити свої найвищі людські наміри і здатності;

- казка повинна містити ту проблему, яка хвилює людину на зараз, з виходом на конструктивне її вирішення;

- казка (або її тло) для старенького може повторюватись з разу в раз, але її розв'язання має бути спрямоване на вирішення вже «тут-і-теперішньої» проблеми;

- стареньким не обов'язково робити і закріплювати висновок казки, бажано – урізноманітнити самовираження і можливість програвати життя в казковій реальності;

- щоб казка зняла тривожність, важливо закріпити позитивні емоції, поніжитися в приємних подіях і в стосунках з іншими героями казки, тобто – розслабитися і заспокоїтися;

- складання казки обов'язково має бути зі згоди і охоти старенької людини, враховувати її індивідуальну життєву історію.

Довгожителі – це особливі люди. Як творці казок вони відзначаються тим, що дають зворотний зв'язок усім своїм життєвим досвідом, своєю цілісною сутністю, яка об'єктивно на тепер має більше минулого ніж майбутнього, а при згасанні розумової активності у цілому, але при підтриманні життєво необхідних функцій, усе ж таки намагається жити, чогось бажати, фантазувати, продовжувати втілювати свій досвід. Казки викликають позитивні емоції: наприклад, радість, що позитивно впливає на міміку, викликає посмішку. У стареньких відновлюється мовна активність, відбувається корекція мислення, уваги, пам'яті. Старенькі казкарі створюють комфортний для себе світ, занурюються у нього і проживають на якийсь час життя героїв.

З огляду на ієрархію потреб А. Маслоу, казка прямо чи опосередковано задовольняє наступні потреби таких людей: фізіологічні потреби, наприклад в край обмеженій фізичній активності; потребу в захисті, зокрема в межах своєї родини; в прийнятті, належності, любові рідних і близьких; в самоповазі і соціальному статусі, в повазі з боку референтних груп; в самореалізації, осягненні своєї цінності.

Казки для стареньких підбираються психологом, який добре знає чи дослідив особистість, її основні риси, якості, досягнення і життєві орієнтири, бачення подальшого життя, і взагалі світобудови. Чому це важливо? Тому що дуже стара людина часто впадає в забуття, у неї виникає стан тривоги і безнадії, покинутості і самотності, в такі часи дідусь чи бабуся не вбачають власної ролі в житті своєї родини і світу взагалі. Для того, щоб їхнє існування було за можливості значущим і цікавим, продовжувало мати смисл – і потрібна казка.

Для початку можна скористатися запропонованим у науковій літературі «Тестом на визначення того, чи варто Вам займатися методом казкотерапії». Відповіді: Так чи Ні.

1. Чи любите Ви казки, міфи, легенди, притчі?
2. Ви пам'ятаєте свою улюблену казку дитинства?
3. Чи легко Вам фантазувати, вигадувати історії?
4. Коли від вас потребують комусь щось пояснити, чи часто Ви використовуєте приклади з казок, розповідаєте притчу чи анекдот?
5. У Вас гарне почуття гумору?
6. Вас рідко дратують люди?
7. Ви вмієте уважно слухати багатослівного співрозмовника і при цьому «шукати в ньому гарне»?
8. Коли Ви дивитесь на людину, у Вас виникають фантазії, асоціації на зразок «він схожий на одного казкового героя»?
9. Ви вмієте мріяти?
10. Ви досить часто замислюєтеся про сенс явищ, слів, подій?

11. Чи можна про Вас сказати, що Ви – філософ?

12. Ви любите пригоди?

Якщо стверджувальних відповідей більше, ви можете сміло використовувати метод казкотерапії у своїй діяльності [5].

Наведемо приклад участі у творенні казки 97-річної киянки за допомогою психологині, яка має науковий, описаний у працях, досвід використання притч у психологічній роботі з дітьми і підлітками, а також дорослими чоловіками і жінками [2; 3 та ін.]. Для творення нової казки була використана казка «Курочка Ряба». Стан бабусі (буде позначатися як «Б.») на час складання казки – тривожність, плаксивість, невірноваженість: «А що мені робити? Чому так темно в кімнаті? Мені сумно». Психологинею («П.») було поставлено запитання до своєї старенької матері: «Тобі сумно, тривожно. Розказати казку?». – «Так». – «А яку казочку ти хочеш послухати?». – «Якусь хорошу, добру». – «А про що саме?». Непевна відповідь. «Може давай разом складемо казочку, пригадуючи вже якусь відому?». – «Так, давай!», – ствердна відповідь.

П.: Давай про Курочку Рябу?

Б.: Давай!*(посміхається)*

П.: Як почнемо казочку?

Б.: ?.....*(не може пригадати початок)*

П.: Може так. Жили собі дід та баба...*(робиться пауза, щоб Б могла продовжити)*

Б.: Так, дід та баба *(погодилась)*...

П.: А як їх звали? *(у казці цього немає, але ми намагаємось прив'язати особистий досвід старенької)*

Б.: Діда – Іван, а бабу – Варвара *(так справді звали батьків бабусі – Іван і Варвара, в цей момент жінка пов'язала казкових старих зі своїми рідними)*

П.: А які вони були? Розкажи

Б.: Дуже хороші люди, вони всіх любили і всім помагали, і були дуже красиві..*(дивилась перед собою, наче вдивлялась в своє минуле)*

П.: І була у них... курочка

Б.: «Ряба», так, була курочка ряба

П.: А як її звали?

Б.: Ряба, просто Р-Я-Б-А (*чітко виголосила бабуся, фіксуючи це ім'я*)

П.: Яка вона була, що вона робила у баби й діда? Пам'ятаєш, як там у казці?

Б.: Вона ходила по дворі (*не може далі пригадати, мовчить...*)

П.: Вони кормили її, так? (*спроба нахтовхнути бабуся на стосунки між героями*)

Б.: Так, вона бігала за ними, кудахтала

П.: А як вона кудахтала?

Б.: Ко-ко-ко, я курочка, я хороша, я вас люблю!*(з азартом, піднесено, наче маленька дитина)*

П.: А як дід та баба ставились до неї?

Б.: Дуже добре, вони жаліли і берегли її.

П.: І курочка несла яєчки, так? (*намагання наблизити розповідь до тексту*)

Б.: Так, і вони були цьому дуже раді.

П.: Але якось, пригадуєш, мишка бігла, хвостиком зачепила і розбила яєчко. Що робили дід і баба?

Б.: Нічого. Ну і що. Яєчко курочка ще знесе. Золоте, і їм буде легше жити. А курочку будуть любити. Тому що головне, що вони разом і люблять один одного, піклуються одне про одного (*клієнтка не виділяє золоте яйце, яке є у казці, і за яким плачуть старі, бо багатство не є для неї пріоритетним у житті; важливими були і залишаються доброта, любов, співпереживання, гостинність, внутрішня краса і благородство*).

П.: А де жила курочка? В якому місці? Опиши.

Б.: У домі. І вони завжди були разом.

П.: А як вони проводили час усі разом? (*питання для створення картинки фрагменту спільної життєдіяльності*)

Б.: Гуляли по двору, раділи, працювали.

П.: А де вони гуляли, де їм разом було приємно і радісно (*навмисне створення можливості опинитися в комфортній, затишній атмосфері, яка б заспокоювала*)

Б.: По травичці, на сонечку. Було тепло. Так, було дуже тепло (*погладила свої руки, наче вони нагріті сонцем*)

П.: А зараз вони всі разом живуть?

Б.: Так, бо їм добре, вони люблять один одного. Їм радісно.

Бабуся заспокоїлась, але через мить активно продовжила свою творчість, можливо, не вичерпавши розповідь про себе. Бабуся розказала свою казку про дівчинку-Рябушку (*певно, курочка Ряба – то була вона сама*), яка жила на дачі поруч з дядьком Степаном і тіткою Ганною (так справді звали односельчан). Сусідка Ганя часто приносила парне коров'яче молоко, свіжі огірки, духмяні пиріжки, а дядько Степан допомагав лагодити щось у дворі. Дівчинка (бо саме дівчинкою почувалася вона серед сусідів, які були майже на десять років молодші за неї) танцювала перед ними, носила їм вишні зі свого саду. Розповідачка описала вишневий сад, посміхаючись, розказала, як вони гуляли разом по їхніх двориках, а потім перетворилися на пташок і полетіли, кружляючи, всі разом у небо (дядько з тіткою вже померли, але наша бабуся цього не знає)). «І зараз добре живуть», – закінчила вона свою казочку, задоволена кінцівкою (*бо часто згадувала і скулчала за родичами і друзями*).

Б.: Одного разу забігла до них лисичка... (з новою енергією продовжила вона свою казкову історію, певно, пригадуючи якісь моменти життя у селі)

П.: Як цікаво! А яка вона була, опиши

Б.: Руда-руда, дуже красива, хотіла з'їсти пиріжок, сміялась. Голос у неї був такий високий, писклявий, неприємний (*такою була одна з родичок, яка часто забігала у гості, набридала своїми розмовами*)

П.: Її пригостили, чи прогнали?

Б.: Ні, не прогнали, бо дуже добрі люди. І лисичка хороша. Так має бути. Всі повинні бути разом, любити один одного, прощати і пригощати...».

П.: Втомилась? Що тобі зараз хочеться?

Б.: Поспати (*тихо мовила бабуся, схилиючи голову на подушку*).

Отже, складання казок довгожителлями можуть бути: на основі вже відомих, скажімо, «Курочка Ряба», «Солом'яний бичок», «Колобок», «Дюймовочка» та ін. (допомагаючи запитаннями, підводячи до обрисів проблеми і її вирішення) або творитися самостійно, під впливом певних подій, вражень, переживань (як потреба виговоритися). Казки можуть бути пов'язані як з життєвим досвідом, так і з мріями, фантазіями, пошуку старенькою людиною способів продовження свого життя. Казка по-справжньому «оживає», набуває кольорів і відтінків, коли до розказування приєднується театралізоване дійство з залученням іграшок, чи інших предметів для гри за цим сюжетом.

Наостанок. Описана у статті практика казкотерапії з довгожительською у подальшому має бути продовжена на достатній вибірці, уточнена, розписана з врахуванням вікових меж людей цієї вікової категорії (адже, скажімо, 90-річні мають відмінні особливості у порівнянні з людьми 96-ти і більше років), їх кількості та статі, а також якості і характеру запропонованих старенькими і складених ними самостійно казок. Казкотерапія для довгожителів допомагає якісно продовжувати життя найстаріших і уразливих людей в жорстоких і нелюдських умовах існування, якими є часи війни. «Немає старих настільки м'явих, щоб їм негоже було сподіватися на зайвий день», – говорив Сенека. Завдання психолога – допомогти зробити життя таких людей більш змістовним, цікавим, психологічно безпечним. У перспективі планується спроба спеціального створення казок для стареньких, які можна розказувати або читати за вибором ними сюжету і жанру.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бредіхіна О. А. Казкотерапія у роботі з дітьми дошкільного віку. Авторські психотерапевтичні казки (метод. посіб.). Нетішин, 2015. 85 с.
2. Гурлева Т.С. Використовуємо притчу на шляху до порозуміння з дитиною *Практичний психолог: дитячий садок*. 2015. № 3. С. 29-35. URL.: <https://lib.iitta.gov.ua/709749/> (дата звернення: 15.07.2022)
3. Гурлева Т.С. Притча як прийом психологічного консультування *Практичний психолог: школа*. 2014. №10. С. 28-35. URL.: https://lib.iitta.gov.ua/709802/1/Gurleva_%282014%29_Prytcha_yak_pryiom_psykholohichnoho_konsultuvannia.pdf (дата звернення: 15.07.2022)

4. Зінченко О. С. Психологічні особливості людей літнього віку: теоретичний аналіз проблеми. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім.Миколи Гоголя*. Психолого-педагогічні науки. 2015. № 2. С. 28–34.
5. Магдисюк Л. І., Федоренко Р.П., Землюк М.І. Казкотерапія в психологічному консультуванні дітей та дорослих : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. III–IV рівнів акредитації. Луцьк : Вежа-Друк, 2019. 152 с.
6. Секрет довгожителів: позитивні емоції. URL.: <https://publish.com.ua/zdorovia-i-krasa/sekret-dovgozhiteliv-pozitivni-emotsiji.html> (дата звернення: 15.07.2022)

*Дуса Олена Вікторівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогічної та вікової психології
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара;
Рудковська Оксана Володимирівна,
аспірант Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара*

ТВОРЧА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СПОСІБ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

Кризові ситуації з'являються у житті кожної людини і можуть бути пов'язані з різними обставинами. З початку повномасштабного вторгнення російської федерації на територію України всі верства населення нашої країни опинилися у складних життєвих обставинах, пов'язаних з безпосередньою участю у військових діях, евакуацією, перебуванням на окупованих територіях, зіткненням з беспорядністю, жорстокістю, смертю, відчаєм.

В умовах війни дослідження особистості і конкретно «Я-образу» набувають особливого значення у зв'язку із проблемою збереження психологічного здоров'я нації, самоусвідомлення себе як гідної особистості, здатної принести користь своїй країні у складні часи. Важливою проблемою в таких умовах є переживання негативних емоційних станів особистістю та психологічні ресурси, які вона застосовує у складних життєвих обставинах для нормалізації власного розвитку.

З метою нормалізації особистісного розвитку у кризових ситуаціях та подолання негативних переживань необхідно працювати над підтриманням

адекватного Я-образу. Найчастіше у людини виникає конфлікт між складовими образу Я (Я-ідеального, Я-реального та Я - в очах оточуючих) . Але через виникнення таких протиріч криза дає змогу перезапустити роботу самосвідомості – гальмуються колишні способи діяльності, стає неможливим вирішення проблеми звичним для людини способом. В таких умовах відбуваються зміни самої особистості, виникають нові смисли, нові цінності, стратегії, в результаті чого трансформується образ «Я». Людина намагається уберегти свою колишню стійку систему «Я» від руйнування, тому починає змінювати своє життя - робити те, чого ніколи не робила, освоювати нову діяльність, допомагати іншим людям, змінювати оточення тощо. Через таку діяльність відбувається перебудова внутрішнього світу людини – з'являється нове розуміння себе, смислу життя, відношення до інших і до себе.

Психологи давно звернули увагу на те, що творча діяльність може бути способом подолання кризової ситуації. Творчість дає можливість дистанціюватися від інтенсивних переживань, а також дозволяє обійти природні захисні механізми, які можуть спрацювати, коли людина намагається когнітивно опрацювати той емоційно болісний досвід, який вона здобула під час психотравмуючих подій. Мова йдеться про можливість висловитись, дати вихід своїм думкам, переживанням, спогадам, а також розібратися у можливостях, набутих власним досвідом [3].

Під час війни творчість допомагає людям бачити себе в якості «тих, хто вижив», а не як жертв, а також сприяє розвитку самостійності і здатності вирішувати проблеми, може стати довгостроковим копінг-ресурсом для дитини; творча діяльність допомагає долати мовленнєві бар'єри та дозволяє висловити багатомірні аспекти психотравмуючої події [1].

На думку Моляко В. О. творча людина виражає вищий ступінь розвитку, підготовленості до конкретних видів діяльності й до життя в цілому, до зміни стилів поведінки, до пошуку виходів із кризових ситуацій, до найбільш конструктивного раціонального прийняття рішень у складних та екстремальних умовах [4].

Будь-яка творча діяльність має два рівні: репродуктивний і продуктивний. Продуктивна діяльність завжди передбачає створення нових цінностей, або досягнення результату новим нестандартним шляхом. Людина навчається висувати нові, ефективніші способи розв'язання тих чи інших життєвих проблем.

У процесі творчої діяльності виявляється та реалізується творчий потенціал особистості – складна динамічна система психогенетичних і психологічних якостей, інтегральна цілісність природних і соціальних сил людини, сукупність здібностей, можливостей та властивостей до здійснення творчої діяльності, продукування творчих стратегій і тактик у цьому процесі, які дозволяють знаходити унікальне, принципово нове розв'язання проблем, а також забезпечення суб'єктивної потреби особистості у творчій самореалізації і саморозвитку. Творчий потенціал закладений в кожному, і це відкриває потенційні можливості для його розвитку [2].

Досліджуючи психологічні механізми трансформації образу-Я, ми спостерігаємо як студенти у період військових дій в країні самостійно обирають шлях творчості задля допомоги військовим, переселенцям з окупованих територій, пересіченим людям, дітям.

«Я допомагаю людям – я допомагаю собі» - так можна охарактеризувати основний мотивуючий фактор студентів, які беруть участь у концертах для переселенців, воїнів та постраждалих від російської агресії.. Свій творчий фронт, свої особисті перемоги над собою, долання страху «а чи зможу я вператись?» дає відчуття іншого, зміненого образу-Я. Через творчу діяльність відбувається відкриття нового себе – вільного, творчого, корисного людям, де перемагають гуманістичні мотиви. Все це сприяє формуванню національної самосвідомості та патріотизму студентів.

Таким чином, у процесі творчої діяльності через допомогу іншим студенти долають страхи, розгубленість, невпевненість та пригнічений стан. Через творчу діяльність трансформується Я-образ студентів, виникає «Я-творче», яке здатне, не зважаючи на власні внутрішні проблеми, долати пе-

решкоди і рухатися вперед, допомагаючи як собі, так і іншим. Особистісна креативність у даних обставинах виступає психологічним ресурсом, який дозволяє долати кризові ситуації у житті людей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арт-терапія жертв насилія / Сост. А.И. Копытин. М.: Психотерапія, 2009. 144 с.
2. Карпенко Н. А. Психологічний зміст і структура творчого потенціалу особистості. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. №1, 2014. С. 190-199.
3. Сидоркіна М.Ю. Арт-терапія в роботі з дітьми, які пережили психотравмуючі події. Особистість в умовах кризових викликів сучасності: Матеріали методологічного семінару НАПН України (24 березня 2016 року) / За ред. академіка НАПН України С.Д. Максименка. К., 2016. 629 с.
4. Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / За заг. ред. В.О. Моляко. К.: Освіта України, 2008. 702 с.

***Дурдас Алла Петрівна,**
доктор філософії, старший викладач,
кафедра сучасних європейських мов,
Державний торговельно-економічний університет;
Гарбуза Тетяна Віталіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра сучасних європейських мов,
Державний торговельно-економічний університет*

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ВИКОРИСТАННЯМ СПЕЦІАЛЬНИХ ПРИЙОМІВ ТА СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

Іноземна мова як засіб розвитку творчої активності студентів посідає особливе місце в системі вищої освіти України та є необхідною для розвитку їхнього творчого потенціалу. Очевидним є те, що в умовах сучасного світу традиційний стиль викладання необхідно доповнювати новітніми методами та техніками, застосовуючи, зокрема, соціальні мережі, які сьогодні стали найбільш революційними засобами масової комунікації. Водночас, варто зауважити, що креативна освіта є порівняно молодого галуззю в українській

освіті, яка покликана, зокрема, мотивувати здобувача вищої освіти розвивати свої природні творчі здібності [5, с.240].

На думку більшості науковців, креативність – це одночасно властивість особистості, тобто її здатність до творчості, а також, власне, творчий процес [3, с.52]. З іншого боку, креативність передбачає активізацію творчого потенціалу особистості, її здатність творчо підходити до генерування оригінальних ідей, знаходити рішення в нестандартних ситуаціях [1, с.167-171]. Такі навички та якості як вільне мовлення, гнучкість, оригінальність, детальність, комплексність, здатність до ризику та уява є необхідними для розвитку креативності. В процесі вивчення іноземної мови можна розвивати творчі навички, ставлячи, зокрема, відкриті або складні запитання, а також за допомогою різноманітних ігор, занять та повсякденних подій, які переживають студенти [6].

Водночас креативність є багатограним утворенням, невід’ємною ознакою та структурним компонентом творчого потенціалу. Креативність, з одного боку, реалізується в процесі творчої діяльності і є її мотиваційною основою, а з іншого – розвивається і формується залежно від наявних особливостей і умов [2, с.10].

Для розвитку креативності студентів в процесі вивчення іноземної мови можуть використовуватися конкретні методи та прийоми. Вони повинні розвивати вміння приймати рішення незалежно, вирішувати проблеми, здійснювати аналіз та синтез, тощо [6].

Розвиток комунікативної компетенції є пріоритетним напрямком формування креативної особистості на заняттях з іноземної мови. Саме комунікативна компетенція є основною компетенцією, якої здобувачі вищої освіти набувають на заняттях з іноземної мови. У зв’язку з цим, необхідно впроваджувати особистісно-орієнтоване спілкування, надавати можливість кожному студентові випробувати себе в різних видах творчих завдань. Саме цьому сприяють технології інтерактивного навчання, зокрема, з використанням соціальних мереж, суть яких полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх студентів [5, с.243].

Таким чином, мережу Facebook можна використовувати для проведення освітніх дебатів, воркшопів, онлайн-семінарів; вебінарів, розробки та розміщення Gif-анімацій, пов'язаних з вивченням іноземної мови; а також для розробки й розміщення англomовних ребусів та їх колективного відгадування, тощо [4, с.7].

Соціальна мережа Instagram надає можливості для ведення щоденників-блогів з їх подальшим обговоренням; запису історій за допомогою віртуальної технології Snapchat; розробки інформаційних банерів, відео-реклами. За допомогою Youtube можна запропонувати студентам обговорення короткометражних лекцій на каналі TED-talks з можливістю їх колективного коментування; підписку до каналів з вивчення іноземної мови «English Show», «Arnel's Everyday English», «Oxford Online English», тощо [4, с.7]. Завдяки TikTok стає можливим обговорення короткометражних відеороликів та сторіс з використанням при цьому навідних запитань для студентів. У Telegram каналі можливим є групове навчання в міні чатах (наприклад, можна запропонувати студентам зробити опис картинок і скласти по ним речення, використовуючи при цьому різні частини мови; а також обмінюватися файлами; проводити інтерактивні групові ігри, вікторини, конкурси, тощо [4, с.7].

Для досягнення поставленої мети доречним та ефективним є використання таких приймів та технік:

«Крок за кроком» – техніка, яка використовується для розуміння окремих процесів. Викладач дає студентам тему, і вони разом вирішують, скільки кроків необхідно для виконання завдання. Кожен студент описує окремі процеси. Цю техніку можна використовувати для надання інструкцій, вказівок, опису рецептів іноземною мовою, тощо. «Крок за кроком» добре підходить для обговорень, співпраці та досягнення компромісів [6].

«Дерево причин і наслідків». Цей прийом дозволяє розвинути у студентів навички розв'язання задачі. Ідея полягає в тому, щоб намалювати дерево, що складається з трьох частин: коріння, стовбура та гілок. Коріння – це причини проблеми, стовбур – це сама проблема, а гілки – це наслідки про-

блеми. Цей прийом є дієвим для проведення обговорень, порівнянь та підготовки висновків [6].

«Аналіз певних ознак» – це прийом, що спонукає студентів порівнювати ознаки відомих, менш відомих або невідомих явищ. Наприклад, для порівняння питань культурних відмінностей, які надають простір для обговорення переваг і недоліків. Він підходить для групової роботи, але його можна виконувати індивідуально в якості домашнього завдання, а особливо він підходить в процесі міжкультурного навчання [6].

Таким чином, можна зробити висновки про те, що креативність як властивість особистості та її здатність до творчості можна розвивати на заняттях з іноземної мови, використовуючи спеціальні прийоми та техніки, а сучасний розвиток технологій розширює можливості для розвитку креативності студентів, забезпечує нові сфери для зацікавлення та мотивації студентів до вивчення іноземної мови, зокрема за допомогою соціальних мереж.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балахтар В. Креативний потенціал як показник професійного становлення фахівців з соціальної роботи. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки*. 2018. № 4. С. 167–171.
2. Басюк Л, Доброскок І. Розвиток креативності як необхідна умова професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування. *Humanitarium*. 2017. Том 39. Вип. 2. С. 7–16.
3. Близнюк Л., Сологуб Л., Марєєва Т. Методичні аспекти креативної діяльності викладача іноземної мови. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 6 (11). С. 49–60. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6\(11\)-49-60](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6(11)-49-60).
4. Бровко, К. А., Дурдас, А. П., & Сопова, Д. О. (2022). Етико-поведінкові аспекти впливу соціальних мереж на розвиток пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, (1), С. 3-10. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2022.1.1>
5. Тіховська Т., Рижук Є. Формування креативної особистості на уроках англійської мови через впровадження інноваційних методик. *Vzdelavanie a spoločnosť : mednarodný neconferečný zborník*. С. 239-252. URL:https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8/subor/Tikhovska_Ryzhuk.pdf.
6. Reid, E., Kovacikova, E. (2018). Creativity and Critical Thinking in Foreign Language Teaching. *Hradec Králové Journal of Anglophone Studies*, 5, 137–149. http://pdf.uhk.cz/hkjas/pi/pi_5-1-2018.php.

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

ПРОБЛЕМА ФРАГМЕНТОВАНOSTІ ПСИХОЛОГІЇ: НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕНЬ

Глобальні цивілізаційні зрушення й ментальні трансформації, насиченість культури новими інформаційними ресурсами та технологіями спричинили посилення інтересу до характеристик невизначеності, «транзитивності», пізнавальної складності. Сучасна пізнавальна ситуація може бути охарактеризована через такі тенденції: зростання між- та трансдисциплінарних досліджень; інтерес до маргінальних, менш опрацьованих в культурі тем; інтерес до латентних ліній пізнання, до різних інтелектуальних традицій; гуманітаризацію; розвиток гуманітарної методології; зростання виявів складності, різноманіття й невизначеності в різних сферах життя, науки і культури; низку явищ, які отримали назву «turns» («повороти», «зсуви»); міждисциплінарної інтеграції знання, зростання впливу постнекласичного ідеалу раціональності, принципів мережі в організації знання, поліпарадигмальності тощо [1, 5 та ін.].

Зазначені тенденції в контексті людинознавства пов'язані з прагненням цілісного, всеохоплюючого осмислення людиною своєї природи та сутності, потребою самопізнання, що виявляється, зокрема, в посиленні позицій не лише історико-культурних, а й екзистенційних тенденцій, у тенденції до діалогу, взаємодії та можливої інтеграції різних напрямків та рівнів гуманітарних знань у смисловому полі психології. При цьому в сучасному людинознавстві існують суттєво різні тлумачення цієї інтеграції й бракує наукових моделей її стихійного та цілеспрямованого здійснення.

Чимало дослідників висловлюють занепокоєння методологічною ситуацією, що склалася в психології. Ретроспективний погляд на її історію наводить численні свідчення постійного переосмислення пізнавального поля психології та його меж. Діапазон визначень предмета дослідження коливається

від вкрай суб'єктивістських, проблемних щодо верифікації, до вкрай об'єктивістських, що ведуть до редукції і втрати специфіки психології. З різноманітністю визначень предмета психології тісно пов'язана проблема методології.

Характерними рисами сучасного стану наукового, зокрема психологічного, знання є стрімке збільшення його обсягу та поглиблення його галузевої та дисциплінарної диференціації. Ця тенденція зумовлена зростанням суспільної потреби у якомога більш адекватних та детальних наукових репрезентаціях психології людини в контексті її належності до різних культурних спільнот. За наявності вказаної тенденції історично зумовлена фрагментарність психологічного знання стає перепоною для його ефективного використання в усіх галузевих та дисциплінарних сегментах, а опрацювання моделей забезпечення інтеграції психологічного знання видаються нагальним завданням сучасності [2, 4 та ін.]..

Важливу роль в історії психології зіграла позитивістська методологія, зокрема, для конституювання психологічного знання, проте вона виявилася недостатньою для осягнення багатовимірної психологічної феноменології і несприятливою для вивільнення психології від сумнівів у власній науковості (чи є наукою і якою мірою?), позиції мігранта та самооплакування [13].

Можна виокремити такі характеристики, що проблематизують науковий статус психології:

- в психології співіснують різні уявлення про природу психічного, різні способи бачення предмета психології; кожна школа із загальної маси явищ виділяє ті факти, які відповідають її пояснювальним схемам;

- залежність теоретичних узагальнень, концепцій від суб'єктивності дослідника, його пізнавальних та ціннісних настановлень, а також від соціокультурного контексту;

- відсутність універсальних критеріїв отримання і перевірки знання, проблема відтворюваності;

- складність пізнавального поля психології, його різновимірність, полісферність, різномасштабність, полідетермінованість, складнопрогнозованість;

- складність і неоднозначність визначення меж пізнавального поля психології, відповідно, певна невизначеність ідентичності психолога;
- перевага редукціоністських описів психологічних явищ, «механічно-блочний» поділ цілісних надскладних явищ, зокрема особистості, на окремі складові;
- складність проблеми детермінації, пов'язана із:
 - 1) «феноменологізацією причинності» (доступність психічних проявів повсякденної свідомості);
 - 2) наявністю проблеми так званих паралелелізмів (психофізичного, психофізіологічного, психосоціального);
 - 3) різнорівневістю детермінації психологічних явищ та активності людини загалом, що передбачає використання різних способів її вивчення, опису та пояснення;
- розрив між теоретичними пошуками та психологічною практикою у її різноманітності та контекстності;
- порушення спадкоємності пізнання, проблема поєднання здобутків психології минулого і сьогодення; значні розбіжності в оцінці історичних етапів розвитку психології;
- наявність в психологічному знанні ірраціональних елементів;
- різнорідність мови психології;
- роздробленість психологічного знання, що стає перепоною для його подальшого розвитку та використання.

Чимало дослідників висловлюють занепокоєння методологічною ситуацією, що склалася в психології. Ретроспективний погляд на її історію наводить численні свідчення постійного переосмислення пізнавального поля психології та його меж. Діапазон визначень предмета дослідження коливається від вкрай суб'єктивістських, проблемних щодо верифікації, до вкрай об'єктивістських, що ведуть до редукції і втрати специфіки психології. З різноманітністю визначень предмета психології тісно пов'язана проблема методології.

Значна частина дискусій про статус науковості психології пов'язана з питанням про те, на який еталон (природничо-науковий або гуманітарний) їй слід орієнтуватися і яким критеріям науковості відповідати. Сучасний стан справ можна охарактеризувати як кризу спроб побудови психології за зразком природничої науки. На думку Я. Вальсінера, психологія – «самооплакувальна» наука, вона не може прийняти себе, бореться із власною ідентичністю, намагається жити за стандартами, узятими з інших наук [13]. Я. Смедслунд вважає, що психологія не є і не може бути об'єктивною емпіричною наукою. Причинами цього, на його думку є те, що в рамках психології на об'єкт дослідження впливають соціальні взаємодії, включаючи сам експериментальний процес; отримувані дані є більш псевдоемпіричними, ніж емпіричними; досліджувані процеси носять незворотний характер; число незалежних змінних надто велике, щоб зробити обґрунтовані висновки про причини явища. «Сучасні методи досліджень є результатом тривалої спроби зробити психологію «науковою» (виконання вимог об'єктивності, відтворюваності тощо). Проте через особливості психологічних явищ це насправді не працює» [10]. Криза покладання на позитивістську методологію також виявляється у недостатності лише екстраспективного опису психологічних явищ, а криза універсалізму в утвердженні індигенної психології та емік-підходів.

Спроби психологів-науковців відповідати природничим стандартам в сфері взаємодії теорії і емпірії привели до «позитивістського перенапруження» психології; захисною реакцією психологів на тиск «позитивістських ритуалів» є широке поширення «тіньової методології» - традиції формулювати гіпотези вже після проведення дослідження, виводити їх з отриманих даних, а не з теорій, відбирати лише «зручні» емпіричні дані тощо (див. висвітлення дискусії щодо проблеми відтворюваності у психології [7; 9 та ін.).

Основними причинами, що перешкоджають оформленню психології як природничої науки, виступають особливості її об'єкту – людини, її творча здатність, свобода, рефлексивність, духовність. Людину можна вивчати як об'єкт спостереження, проте результати пізнання будуть поверхові; розумін-

ня людини передбачає діалог, ставлення «ти, співбесідник», а не «механічний об'єкт або дзеркало проєкцій». Психологічне пізнання людини поділяє специфічні гуманітарні характеристики: аксіологічність, надання сенсу, культуральну контекстність, рефлексивний характер, процесуальність, текстуальну та лінгвістичну орієнтованість. Можливо, сумніви в статусі психології багато в чому зумовлені застосуванням природничо-наукових норм для оцінки галузі, яка є значною мірою гуманітарною.

Більшість дослідників вбачають сутність кризи в суперечливості позицій різних підходів щодо провідних питань психології і згодні з тим, що сучасне психологічне знання становить «запаморочливий масив несумісних теорій, моделей, методів, а іноді і філософій» [14, с. 235-36]. Фрагментарність, парадигмальна розрізненість психологічного знання перешкоджає розвитку, використанню та авторитетності психології [14].

У своїй популярній книзі «Як правильно думати про психологію» К. Станович коментує труднощі теоретичного об'єднання психології. «...Різноманітність психології гарантує, що завдання теоретичного об'єднання буде надзвичайно важким. Дійсно, багато хто в психології стверджує, що таке об'єднання неможливе. Інші, однак, шукають більшого об'єднання в межах галузі. ... Незалежно від того, яка їхня позиція з цього питання, всі психологи погоджуються, що теоретичне об'єднання буде надзвичайно важким, і що таке об'єднання, можливо, відбудеться колись у майбутньому, якщо взагалі відбудеться» [11, с.13]. Дослідник також зауважує, що багато хто, хто вперше вивчає цю тему, розчарований тим, що виявив відсутність об'єднувальної перспективи. Проте К. Станович зрештою зводить до мінімуму проблеми, пов'язані з роз'єднаністю, і висловлює припущення, що різноманітність підходів у психології є силою.

Водночас інші дослідники вбачають у роз'єднаності кризу. На думку А. Тоомела: «За останні 60 років в психологічних дослідженнях були отримані тисячі, якщо не мільйони, статистично встановлених зв'язків різних змінних один з одним. У той же час багато фундаментальних питань навіть

не ставилися через обмеженість методологічного мислення. Ми продовжуємо знаходити "об'єктивні" показники, не знаючи скільки різних психологічних механізмів може лежати в основі одних і тих же показників. Ми не знаємо, як психологічні аспекти експериментальних умов можуть впливати на досліджувані результати. Вивчення фрагментів мало що дає для розуміння людської особистості в цілому» [12, р. 18]. Постає низка питань: що означає прогрес у психології? Як оцінюється прогрес? чи пов'язаний він з інтеграцією, що є інтеграція? Це "еклектизм", "синтез протилежностей", чи інше?

G. R. Henriques [8] так характеризує сучасний стан психології: 1) відсутнє узгоджене визначення психології; 2) немає загальноприйнятого визначення її предмета; 3) широке поширення понять, які змістовно перетинаються; 4) велика кількість парадигм, що ґрунтуються на фундаментально відмінних (різних) епістемологічних підставах; (5) вузька спеціалізація стає все більш домінантною на шкоду генералізації і, таким чином, проблема фрагментації тільки зростає.

Згідно з В. О. Янчуком, в умовах фрагментованості велика кількість отриманих в емпіричних дослідженнях фактів призводить до дезорієнтації дослідника внаслідок неможливості їх інтеграції в рамках теорії більш високого рівня абстракції, що починає негативно позначатися на розвитку галузі знання в цілому.

Інтеграція (лат. integer – цілий, integratio – відновлення, відбудова, заповнення, доповнення) означає об'єднання в ціле, в єдність будь-яких елементів, відновлення будь-якої єдності; в широкому розумінні означає стан пов'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, а також процес, що приводить до такого стану [3]. Цілісність позначає вищий рівень інтеграції, головний результат процесу єднання початково недостатньо узгоджених елементів, набути інтегральну якість, нові властивості – впорядкованість, міцність взаємозв'язків складових, узгодженість їх функціонування, ефективність взаємодії як єдиного цілого, нової інтегрованої сукупності. У процесі зміцнення взаємозв'язків, що веде до утворення нової ці-

лісності, окремі структури елементів зберігають свої характерні особливості, при цьому взаємозбагачуючись і, як наслідок, посилюючи і зміцнюючи утворену систему. Також можлива первинна недиференційована цілісність, що має потенціал розвитку, диференціації та інтеграції.

Найважливішими соціальними чинниками, що визначають динаміку інтеграції в психології є глобалізація (посилюється професійне спілкування, виникає необхідність єдиних стандартів професії) й широке включення психології в практику. В сфері практичних застосувань психології вже встановилася традиція еклектичного використання елементів різних теорій, що породжує і тенденцію до осмислення співвідношення теорій. Інформаційний обмін, потреби практики, необхідність розробки єдиних стандартів професії актуалізують пошуки загальнонаукового контексту психології, стимулюють стихійні інтеграційні процеси.

Зокрема, проблема наукового пояснення в психології відображає сучасну пізнавальну ситуацію, пов'язану з необхідністю знаходження нових ресурсів розвитку наукового знання в умовах різноманіття підходів та концепцій. Критика універсалізму та покладання на позитивістську методологію в контексті проблеми пояснення виходить з констатації неможливості безпосереднього доступу до досліджуваної психологічної феноменології, а, отже, її потенційно поліваріантного трактування. В свою чергу, поліваріантність психологічного пояснення містить в собі небезпеку втрати «ґрунту», загрозу невідзначеності, що стимулює пошук інструментів упорядкування психологічного знання, узгодження різних позицій та знаходження консенсусних пояснень.

Логіка розвитку соціуму, пізнавальної ситуації і психологічного знання стимулює до метатеоретичної діяльності. Метатеорія – теорія, що аналізує методи й властивості іншої теорії, так званої предметної або об'єктної теорії. Поняття метатеорії виникло на початку ХХ століття в дослідженнях засад математики (введено в 1904 році Д. Гілбертом), коли класична математика переживала кризу. Нині метатеоретизування, спрямоване на вивчення наукових теорій, існує практично в кожній науці зі своїми специфічними особли-

востями, відповідно до її предметного поля. Вирізняються три види метатеоретизування - спрямовані на: глибше розуміння теорії; підготовку до створення нової теорії; створення нової всеохоплюючої теоретичної перспективи. Метатеорії здатні стимулювати перегляд усталених суджень, можуть стати джерелом важливих припущень, переоцінки наявних суджень та моделей.

Якщо психологічні теорії як предмет дослідження розглядають психологічну феноменологію, то метатеорії своїм специфічним об'єктом роблять самі теорії. Дослідження засад, передумов теорій, їх методологічного інструментарію стає найбільш актуальним і важливим, коли наука переживає кризові явища. Можна виділити кілька причин підвищеної уваги до метатеоретизування. Одною з причин є відставання психології в концептуалізації психологічної феноменології, яка стрімко змінюється, тобто створюється «зазор» між теорією і предметним полем. Зміни психології людини, пов'язані з культурно-цивілізаційними трансформаціями, вимагають нових концептуалізацій, понять, методологічних прийомів дослідження. Ще одна причина актуалізації метатеоретизування – це фрагментованість, суперечливість та поліпарадигмальність психологічного знання. Причиною підвищеної уваги до метатеоретизування також є вплив індігенної психології, емік-підходу, постколоніальних і гендерних досліджень; зазначені студії пропонують інший ракурс аналізу психологічної феноменології, пов'язаний з відмовою від універсалізації «психології євроамериканського білого чоловіка» і охоплення дослідженням психологічної «іншості» представників постколоніальних країн, меншин, людей різної ідентичності, різних рас, етносів, культур тощо. Розвиток нових інформаційних технологій в контексті психологічних досліджень і практики також вимагає осмислення та стимулює інтерес до метатеоретизування.

Одна з найактуальніших сучасних стратегій – інтегративне метатеоретизування. Зростає варіативність психологічного знання, розходження мов теоретизування, тому необхідним є співвіднесення різноманітних теорій, побудова спільного метатеоретичного контексту. Інтегративне метатеоретизування характеризується масштабністю, відкритістю різноманіттю наукових тео-

рій, використанням інших підходів як метатеоретических ресурсів. Інтеграційна метатеоретична стратегія спрямована на аналіз і співвіднесення установлених класичних і нових теорій, включаючи посолоніальні і гендерні студії, етик- і емік-підходи, здобутки індігенної психології. Структурована рефлексія дослідників про психологічну науку, її теорії, методи, функції в суспільстві, культуротвірну роль є чинником подолання кризових явищ, рушієм розвитку та дієвості психологічного знання.

Отже, характеризуючи стан сучасної психології, можна констатувати необхідність її саморефлексії з метою визначення меж, вимірів, специфіки її пізнавального поля та окреслення перспектив розвитку. Із врахуванням контекстів пізнавальної ситуації, вже наявних в психології ідей інтегративних стратегій, структурно-функціональної різнорівневості психологічної науки, складності психологічної феноменології, динаміки її змін виокремлено такі провідні напрямки опрацювання проблеми інтеграції психологічного знання:

- 1) розробка концепції інтеграції в психології із врахуванням сучасних контекстів,
- 2) з'ясування відмінностей інтеграційних процесів на різних рівнях функціонування психологічної науки,
- 3) визначення напрямків сприяння інтеграційним процесам на метатеоретичному рівні,
- 4) конструювання матриці теорій,
- 5) окреслення можливостей інтеграції методів,
- 6) створення моделі гетерогенної психологічної феноменології,
- 7) розробка інтегративних інструментів в сфері перетину психологічного знання, яке застосовується в академічній і практичній психології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г., Гусельцева М. С. Кому и как разрабатывать методологию психологии? *Сибирский психологический журнал*. 2015. №55. С.6-45.
2. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства: наукове видання. Київ: Видавництво ПП «СКД». 2017. 300 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ; Ірпінь: Перун, 2005. – VIII, 1728 с.

4. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці: монографія;/ за ред. Г.О. Балла. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. 312 с.
5. Теоретико-методологічні основи інтеграції психологічного знання./ за ред. О. В. Завгородньої. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 180 с.
6. Янчук В. Культурно-диалогический интердетерминистский метаподход к анализу психологической феноменологии: теоретико-прикладные возможности. *Теоретичні дослідження у психології*. Харьков: Монограф. 2018. Том IV. С. 21-82.
7. Bohannon J. Many psychological papers fail replication test. *Science*. 2015. Vol. 349 (6251). P. 910-911.
8. Henriques G. Evolving from methodological to conceptual unification. *Review of General Psychology*. 2013. Vol. 17. P. 168-173. DOI: 10.1037/a0032929
9. Schmidt F.L., Oh I.-S. The Crisis of Confidence in Research Findings in Psychology: Is Lack of Replication the Real Problem? Or Is It Something Else? *Archives of Scientific Psychology*. 2016. Vol. 4. P. 32–37.
10. Smedslund J. Why psychology cannot be an empirical science. *Integrative Psychological and Behavioral Science*. 2016. Vol. 50(2). P. 185-197.
11. Stanovich K. How to think straight about psychology. Boston: Allyn & Bacon, 2001.
12. Toomela A. Culture of science: Strange history of the methodological thinking in psychology. *IPBS: Integrative Psychological & Behavioral Science*. 2007. Vol. 41(1). P. 6–20.
13. Valsiner J. An invitation to cultural psychology. London, UK: SAGE. 2014
14. Yanchar S. C., Slife B. D. Pursuing unity in a fragmented psychology: Problems and prospects, *Review of General Psychology*. 1997. Vol. 1. P. 235-255.

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

ОСОБЛИВОСТІ ХУДОЖНЬО ОБДАРОВАНИХ ОСІБ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

В літературі розглядаються різні аспекти проблеми обдарованості - розвиток здібностей у дитячому віці, особливості візуальної чутливості, сприймання, мислення, мотивації митців, вплив патології на художні здібності, аналізуються питання теорії обдарованості. Педагогічна робота з художньо обдарованими дітьми та дорослими пов'язана як із специфікою візуального мистецтва, так із урахуванням їх психологічних особливостей. Охарактеризуємо художню обдарованість на прикладі образотворчої. Образотворчу обдарованість можна визначити як інтегральну властивість особистості – багато-

рівневий поліаспектний комплекс схильностей та здібностей, мотиваційних та операціональних компонентів, що, розвиваючись, підпорядковуються естетично-творчій позиції особистості і забезпечують здатність людини до значущого внеску в ту чи іншу галузь візуального мистецтва.

Образотворча обдарованість базується на розвинутій психомоториці, складних і тонких зорово-моторних координаціях, пов'язаних з функціонуванням відповідних мозкових структур. Ураження певних структур мозку призводить до розладу образотворчої діяльності. Але у художників при цьому спостерігаються значні компенсаторні можливості. Це саме стосується порушень роботи зорового аналізатора, травмування, або навіть втрати рук.

Психомоторний компонент є первинним в генезисі художньої обдарованості, найбільш вкоріненим в природі, схожим у дитини і дитинчат людиноподібних мавп. Останні в своєму «малюванні» виявляють чуття цілого та рівноваги. Але, якщо в їх «малюванні» психомоторний компонент домінує, то в дитини він ще на ранніх стадіях, не сформувавшись, починає підпорядковуватись вищим рівням активності. Специфіка людського розвитку в тому, що, за висловом В. Франкла, дух робить психофізичне інструментом: духовна особистість організує психофізичний організм. Це «домінування духу» особливо виявляється в критичних ситуаціях (хвороби, травмування).

Крім психомоторного, в образотворчій обдарованості можна виділити емоційний, когнітивний, мотиваційно-вольовий аспекти.

Емоційний аспект – це перш за все особливості переживання суб'єктом того, що він бачить, здатність до своєрідного співпереживання предметам, формам, лініям, здатність «емоційного бачення» та одухотворення світу, а також гостре реагування на красу і потворність людського внеску у світ.

У зв'язку з емоційним аспектом слід відзначити високу активність неусвідомлюваних форм психічної діяльності, властиву художньо обдарованій людині. Це виявляється у вразливості, гостроті переживань і одночасно в інтенсивності трансформацій, пов'язаних з перетворенням стихії несвідомого у візуальні символи. Глибинне несвідоме поєднує людину з природою. Але в

звичайному житті існує невидимий бар'єр, що розмежовує людину і природу як «я» і «не я», як суб'єкт і об'єкт. В акті творчості відбувається «зняття бар'єра». Такий досвід відкриває людині глибоку спорідненість між світом її душі і основою того, що постає перед нею як зовнішній світ предметної реальності.

Когнітивний аспект образотворчої обдарованості 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 даній особистості художніми техніками та матеріалами. Під впливом мистецтва в обдарованій людині формується особливе мислення - образотворче, яке полягає у трансформації матеріалу дійсності в образи художнього твору. При цьому естетично перетворюється і суб'єктивна реальність, невізуальна емоційна стихія трансформується у форми візуального мистецтва. Еволюція образотворчого мислення здійснюється в напрямі стратегіальної унікальності, тактичної досконалості, глибини та метафоризму.

Мотиваційно-вольовий аспект. У процесі становлення художньої обдарованості безпосередня схильність до образотворчої діяльності еволюціонує у свідому творчу волю, у прагнення до оригінального внеску в мистецтво. Згідно з концепцією А. Мальро, художником стає не просто здібна молода людина, а така, яку відкриття творів мистецтва захопило набагато глибше, ніж відкриття речей. Вольовий компонент обдарованості виявляється в наполегливій роботі, в подоланні внутрішніх та зовнішніх перешкод, спокус тощо на шляху становлення та реалізації себе як художника. При цьому зберігається безпосередня мотивація, самоцінність творчого процесу для художника.

Різні аспекти художньої обдарованості інтегруються і підпорядковуються естетично-творчій позиції особистості. Ця позиція визначає тип взаємодії людини зі світом, вона одночасно і домінує в структурі обдарованості, і виходить за її межі (тобто за межі індивідуально-психологічного в соціокультурний простір). Для естетично-творчої позиції властиво поєднання: почуття

глибинного зв'язку зі світом (джерело якого - емпатійне розширення душі) з неприйняттям дійсності такою, якою вона є, гострим переживанням потворного в ній (за висловом Марини Цветаєвою, «художньо-больовий рефлекс»). Відповідно, у творчому самовиявленні одночасно присутні звеличення і заперечення світу; останнє заради того, чим світ хоч іноді є, в ім'я краси, що дарує можливість єднання. При цьому долається біль, страждання; хаос суб'єктивності просвітлюється, втілюється в космос образу.

Наші емпіричні дослідження показали, що у старшокласників художньої художньої школи порівняно з ровесниками, вищі показники розвитку візуально-образного мислення (виразність, гнучкість, оригінальність, метафоричність); також вищі показники емпатії та відкритості новому; вони частіше бачать сни, краще їх пам'ятають, у них значно частіше бувають тривожні, драматичні, а також незвичайні сновидіння. В системі їх цінностей «творчість» є одним з пріоритетів, а спрямованість на справу спостерігається частіше, ніж спрямованість на спілкування або на себе. Також виявлено, що серед старшокласників художньої школи найбільш оригінальні роботи створено учнями з вираженою внутрішньою мотивацією образотворчої діяльності, з високими показниками рівня розвитку візуального мислення, з драматичним та небуденним (елементи незвичайного, фантастичного) характером сновидінь. Отримані дані свідчать про специфіку психічної діяльності обдарованих учнів, що виявляється у взаємопроникненні та взаємодії свідомого і несвідомого, в інтенсивності перетворень неусвідомлюваних змістів в усвідомлювані, в формуванні образів-символів, образів-тлумачень, образів-реконструкцій. Часто незвичайних та фантастичних.

Узагальнюючи результати теоретичних та емпіричних досліджень, ми виділяємо такі особливості художньо обдарованих осіб: пріоритетність цінностей творчості, самовираження; естетично-творче ставлення до навколишнього світу; домінування внутрішньої мотивації художньої діяльності; спрямованість на справу; емпатійність та здатність емоційного бачення; вразливість, чутливість до несвідомого; відкритість новому.

З результатів дослідження випливає, що для розкриття творчих можливостей учня в процесі педагогічної взаємодії необхідним є ставлення до нього як до особистості з самоцінним внутрішнім життям. Доцільно уникати навчально-дисциплінарного підходу, який створює ґрунт для міжособистісних конфліктів, ігнорує внутрішній світ учня, байдужий до психологічної ціни зовнішніх показників. Наслідком такого підходу буває також невротизація учнів, зменшення їх спонтанності, довіри до себе. перспективним у педагогічній роботі з художньо обдарованими дітьми є підхід, при якому враховуються їх висока чутливість і вразливість, стимулюється активність неусвідомлюваних форм психічної діяльності та здатність до трансформації несвідомого в оригінальні образи. Це означає також інтенсивно-глибинний характер спілкування між творчим педагогом та учнем, що здійснюється не стільки на свідомому мовленнєвому рівні, скільки на позавербальному, інтуїтивному.

Зликов Валерій Лавтенійович,
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач лабораторії методології і теорії психології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;
Лукомська Світлана Олексіївна,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії методології і теорії психології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України;
Котух Олена Вікторівна,
молодший науковий співробітник
лабораторії методології і теорії психології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ТА МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ПІД ЧАС ЕКСТРЕМАЛЬНИХ ПОДІЙ

Зв'язок між екстремальними подіями та креативністю досить неоднозначний, але все ж важливий для багатьох наукових дисциплін. У різноманітних формах і контекстах це питання вже давно цікавить соціологів, психо-

логів, мистецтвознавців. На перший погляд здається, що дослідники єдині в тому, що війна є руйнівною та згубною для творчого процесу, відомий український письменник Сергій Жадан неодноразово наголошував, що нинішній український досвід є настільки болючим, що ще не знайдено слів, як його описати в віршах і в прозі, проте вже через чотири місяці після початку війни він опублікував свій перший «воєнний» вірш зі словами, що «мова сильніша за страх мовчання». Протягом останніх десятиліть було знайдено лише обмежені докази існування негативного впливу війни на мистецтво чи кількість митців. Крім того, деякі дослідження виявили позитивний вплив конфліктів на мистецтво та митців.

Декілька видатних вчених проводять якісні дискусії з історії та стверджують, що війни та внутрішні заворушення негативно впливають на митців та їхню художню творчість. А. Тойнбі вивчав підйом і занепад 23 цивілізацій і описував, як придушення конфлікту сприяє процвітанню мистецтв і великих культур. Лише мир і відсутність внутрішніх кордонів уможливають циркуляцію ідей і відкриттів, тоді як військова історія постійно демонструє згубні наслідки покладатися на старомодні методи замість того, щоб продовжувати зустрічати майбутнє з творчими інноваціями. Q. Wright докладно досліджує інститут війни, історично, юридично та культурно, і робить висновок, що війна сама по собі ніколи не створювала культурних інституцій чи практик, і вона часто руйнувала старі організації та звичаї. Руйнівність військового конфлікту обґрунтовує також П. Сорокін, за яким внутрішні заворушення і війни визначаються як найгостріші форми дезорганізації системи суспільних відносин; суспільство без збалансованих фундаментальних норм і цінностей не може розвивати власну культуру чи створювати мистецтво. Проте в останні десятиліття науковцями зазвичай не вдається встановити негативний вплив конфлікту на художню творчість чи кількість великих митців; незважаючи на використання різноманітних баз даних і дотримання різних методологічних підходів. D.K. Simonton вивчав вплив війни на творчість у західній цивілізації з 700 р. до н. до 1839 року нашої ери. Його вибірка

складається з приблизно 5000 творчих особистостей, згрупованих у 127 поколінь, цитованих у міжнародній колекції з приблизно 50 історій, антологій та біографічних словників. Гіпотеза про те, що кількість творців в одному поколінні є негативною функцією кількості війн, відкидається. У більш пізньому дослідженні він досліджував кореляцію між імперською нестабільністю (тобто кількістю повстань і повстань у контексті великих держав-імперій) і дискурсивною творчістю в галузі науки, філософії, літератури та класичної музики. Усі спостереження віднесені до 122 поколінь, що охоплюють період часу з 540 р. до н. до 1900 р. н. е. Виявлені коефіцієнти є позитивними та вказують на те, що в часи імперської нестабільності існувала більша кількість творчих особистостей – це попередня ознака позитивного впливу війни на творчість; крім того, він проаналізував роль факторів стресу для вибірки з десяти композиторів, причому війна була одним із факторів стресу. Автор робить висновок, що загальна продуктивність митців незалежна від зовнішніх впливів. К. J. Borowiecki досліджував вплив війни та внутрішніх заворушень на кількість видатних європейських художників, письменників, композиторів і вчених. Ці особи згруповані за поколіннями, а набір даних охоплює період з 1400 по 1950 рік. У регресивному аналізі змінні, які характеризують війну та соціальні заворушення, не мають істотного впливу на кількість важливих постатей у поколінні. Застосування розширеної моделі, коли включено декілька інших пояснювальних і контрольних змінних, свідчить про те, що вплив війни на мистецькі досягнення є позитивним і дуже значним. Результати численних досліджень показують, що твори мистецтва, написані під час Першої та Другої світової війни, мають більший вплив на покоління війни, ніж твори написані у мирний час (M. Knežević, M. Ovsenik; Z. Mrsevic). У працях N. Andreasen досліджено зв'язок між творчістю та психопатологією сучасних письменників і доведено, що розлади настрою можуть сприяти творчому процесу. Актуальним питанням при цьому є те, чи призводять зміни настрою до більшої кількості творів меншої якості чи, можливо, до меншої кількості, але якіснішого результату.

Протягом п'яти місяців війни ми вивчали творчість письменників спілки PEN України, практично всі вони наголошують, що нинішня їхня літературна творчість зводиться переважно до щоденникових нотаток, поодиноких віршів, роботи над Словником війни (Остап Сливинський), однак реалії аномальності і болючості досвіду не дозволяють їм писати «великі» твори, а незавершені до 24 лютого 2022 року вони вважають неактуальними.

Інша ситуація сформувалася у галузі музичної творчості, з'явилося багато «пісень війни» або «пісень народжених війною», які надихають слухачів, вселяють віру у перемогу, однак невідомо чи залишаться вони популярними після війни та матимуть значення у довгостроковій перспективі. Ми проаналізували найбільш популярні (за кількістю переглядів на YouTube) пісні та виділили їх ключові наративи. Першим хітом, який народився саме під час повномасштабної російської агресії (або великої війни), стала пісня про турецький безпілотник Байрактар; військовий Тарас Боровок написав його на прохання керівництва міноборони та ЗСУ; звідси першим і важливим наративом пісень війни є «зброя». В квітні британський співак Ед Ширан та український гурт «Антитіла», учасники якого зараз боронять Україну на Харківщині, презентували спільний трек «2step», ключовим тут є наратив «підтримка України світом». Третім і, на нашу думку, таким, що лишиться актуальним і після перемоги, є наратив «діти», тут ми виділяємо три пісні: Руслана Горюхова і Євгена Турчинова «Малюй, малий, малюй», гурту Жадан і Собаки «Діти» і «Метро». Серед інших наративів слід зазначити наступні «країна», «мама», «дім», багато пісень стимулюють до дій «прокинься», «говори», «пиши», «малюй». Ми зазначаємо, що прослуховування цих пісень нині для українців зумовлює особливе відчуття єднання; а повномасштабна війна не залишила жодних сумнівів: українська сучасна музика – цікава, якісна та актуальна. Культурний фронт не відстає від воєнного та створює контент, який має попит серед українців і потрапляє у світові тренди. Зазначимо, що наше емпіричне дослідження є пілотним, у перспективі – проведення контент аналізу пісень війни, наративів сучасних письменників, відображених не лише у

прозі, віршах, а й у їхніх інтерв'ю засобам масової інформації, втім ми вже можемо стверджувати, що якщо пандемія COVID-19 поставила мистецьку творчість на паузу, то велика російсько-українська війна дала їй значного стимулу і актуалізувала в українців потребу долучатися до української культури, підтримувати її та пропагувати в світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Borowiecki K. J. Artistic creativity and extreme events: The heterogeneous impact of war on composers' production. *Poetics*. 2014. Vol. 47. P. 83-105.
2. Knežević M., Ovsenik M. Can creativity in conditions of war trauma be a danger to personal development?. *Human Relations*. 2002. Vol. 55(9). P. 1139-1153.
3. Mrsevic Z. The opposite of war is not peace—it is creativity. *Frontline feminisms: Women, war, and resistance*. 2001. P. 43-57.
4. Simonton D. K. Exceptional Creativity Across the Life Span: The Emergence and Manifestation of Creative Genius. *The International Handbook on Innovation*. 2003. P. 293-308.

Зубіашвілі Ірина Костянтинівна,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії організаційної та соціальної психології
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України

КРЕАТИВНІСТЬ ЕКОНОМІЧНОЇ СВІДОМОСТІ

Постановка проблеми. Економічні процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві, потребують глибокого аналізу структури економічного знання особистості та тенденцій до його еволюції. Дослідники наголошують на необхідності нової парадигми, змістом якої мають бути поняття соціальних альтернатив, багатомірності економічного розвитку з урахуванням усіх чинників у сферах культури, релігії, освіти, відносин з оточуючим світом [3].

Соціально-економічний розвиток суспільства свідчить про те, що успіх сучасних перетворень в економіці певною мірою залежить від того, хто і як їх здійснює. У цьому плані слід погодитися з думкою представників структурно-функціонального напрямку в сучасній філософії (Л. Леві-Брюль, К. Леві-Стросс, Ж. Лакан, Р. Барт та ін.), які стверджують, що структура діяльності

людини корелює зі структурою її мислення. У контексті цієї конкретної проблеми взаємозв'язку розуміння та практичної діяльності суб'єкта можна вважати, що найважливішим чинником виходу національної економіки в стадію стійкого розвитку є креативність економічної свідомості особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Економічна свідомість досліджується у роботах таких вітчизняних учених, як В. Андрущенко, І. Луніна, П. Мельник, В. Опарін, П. Пашко, Л. Тарангул, В. Федосов, О. Сидорович, Н. Фролова, К. Швабій та ін. [1]. Серед закордонних науковців, які досліджували визначену проблематику, варто виокремити праці З. Бжезінського [2], Ш. Бланкарта, А. Вагнера, К. Вікселля, Дж. М. Кейнса, А. Лаффера, Дж. С. Мілля, Б. Нерре [4], А. Пігу, Д. Рікардо, Ж. Сімонді, А. Сміта, Ж. Л. Тьєрио, С. Фішера, Р. Шмалензі, Й. Шумпетера [5:7; 8] та ін.

Метою статті є теоретичне дослідження феномену креативності як творчого стану економічної свідомості особистості.

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження. У соціально-економічному аспекті ХХІ століття активно зміщує орієнтації на цінності духовного, морального, інтелектуального, наукового, культурно-освітнього характеру. Головна конкурентна перевага сучасної економічно розвиненої країни пов'язана з людською особистістю. Зросла увага і сучасній економічній психології до цілісного осмислення сутності, місця, сенсу, а також співвідношення цілей суб'єктів економіки та цілей економічної системи, в якій розгортається економічна діяльність [9].

Як стверджує Ф. Хайєк, перш ніж відповідати на запитання, які сили рухають економікою, слід розібратися у тому, які сили рухають самою людиною [1].

Фундаментальною причиною низької соціально-економічної ефективності реформ та високих соціальних витрат у їх здійсненні є саме те, що в 90-і роки минулого століття в громадській думці перемогли уявлення про те, що гарантія успіху реформ лежить у площині цивілізаційно-технологічних чинників, тоді як у сучасній цивілізації на перше місце виходять соціокультурні та духовно-моральні чинники [4].

Назріла необхідність вироблення у структурі економічної свідомості особистості власних ціннісних координат, смислів та настанов, адекватних тим завданням, що стоять нині перед сучасним суспільством.

Стратегічно мислити, оптимізувати дії, приймати адекватні рішення, ефективно керувати соціально-економічними процесами можна, лише розвинувши в собі креативність і перетворивши її на базисну ознаку своєї економічної свідомості та економічної поведінки. Лише розв'язання цього завдання дозволить від «економічної людини» (теоретичної моделі особистості, створеної у XVIII столітті Д. Локком, О. Смітом, Д. Юмом) перейти до соціально відповідальної економічної особистості, теоретично розробити цю модель та здійснити її на практиці [9].

Перехід до такого типу економічної системи стане можливим як із суб'єктивних (формування соціальної відповідальності особистості, її соціальної компетентності, високої духовності та екологічності), так і з об'єктивних (вдосконалення системи соціального партнерства, демократизація відносин власності та капіталу) причин.

Донедавна феномен економічної свідомості практично залишався маловивченим. Це пояснюється тим, що у радянський період вважалося зайвим виокремлення економічної свідомості у самостійну духовну освіту, хоча на початку XX століття і порушувалися окремі питання, пов'язані з вивченням економічної свідомості. Лише після довгої перерви, з середини 70 – початку 80-х років. XX століття до неї почали звертатися дослідники [1].

Теоретико-пізнавальний рівень економічної свідомості охоплює: систематизовані економічні наукові знання; погляди, що формують економічний світогляд людини; її вміння творчо мислити, здатність об'єктивно й адекватно сприймати економічні процеси, які відбуваються у суспільстві. Пізнавальні компоненти при цьому створюють не лише систему економічних знань, а й визначають внутрішню культуру людини, формують її готовність до свідомої гармонізації стосунків між нею, природою та суспільством [5].

По суті, економічна свідомість – це відображення економічного буття суспільства, тобто виробництва, організації й розподілу економічних благ. Економічна свідомість – це та форма суспільної свідомості, у якій відображені економічні знання, теорії, оцінки соціально-економічної діяльності й суспільні потреби. Економічна свідомість характеризує сукупність економічних знань, ідей, поглядів суб'єктів економік, що безпосередньо відображають економічну дійсність і виражають своє ставлення до різних явищ економічного життя суспільства в конкретний історичний момент часу. Вона не лише відображає економічні процеси, відносини та економічну діяльність, але й активно впливає на них, є найважливішим регулятором поведінки економічних суб'єктів. Потрібно відзначити, що економічне життя й економічну свідомість визначають як єдину систему, де економічна свідомість є підсистемою, що управляє суспільними економічними відносинами [7].

Економічна свідомість як невід'ємна сторона економічного життя відображає економічні взаємозв'язки і відносини, бере участь у їхній реалізації, у діяльності суб'єктів економіки. Причому, у неї відображені, насамперед, умови господарського життя людей, відносини між класами, соціальними групами з приводу власності на засоби виробництва. Тому в економічній свідомості не просто відображається буття, воно опосередковане соціально-економічним статусом людини, практичним досвідом, традиціями й конкретними ситуаціями. Тобто економічна свідомість формується під впливом конкретно-історичних умов і визначається об'єктивною необхідністю осмислення соціально-економічних змін, що відбуваються [2].

Економічна свідомість піддає дійсність емоційній оцінці, забезпечує економічну діяльність – у попередньому проектуванні дій і передбаченні їх наслідків, контролюванні економічної поведінки і керуванні нею, у здатності людини впоратися з економічними проблемами в навколишньому матеріальному світі, у власному економічному житті. Отже, економічна свідомість – не просто образ економічної дійсності, а особлива форма психічної діяльності, орієнтована на відображення і перетворення економічної дійсності [1].

Основна роль економічної свідомості розкривається в організації суспільного буття людини, її історичній динаміці цивілізаційного й культурного розвитку. Кожна історична епоха має власну, властиву саме для цього суспільного устрою і системи економічних відносин, економічну свідомість. Вона, у свою чергу, впливає на процес відтворення в економічній діяльності індивіда його потреб, інтересів, ідеалів, цінностей. Економічна свідомість визначає поведінку людини та формує внутрішні засади її діяльності в економічному середовищі [6; 7].

Отже, економічна свідомість як сукупність економічних ідей, теорій, інтересів, поглядів, почуттів та настроїв є одночасно результатом і процесом освоєння економічної реальності з урахуванням соціальних інтересів людей. Специфікою економічної свідомості є висока міра вираження та відображення соціальних інтересів, цінностей, ідей та настанов окремих економічних груп, а також її активний вплив на інші форми суспільної свідомості.

Проте проблема креативності самої економічної свідомості досі недостатньо представлена у науковій літературі. Проблематика креативності досліджувалася досі безвідносно до економічної свідомості та самої економічної діяльності людей.

У західній науці переважно розроблявся секулярний аспект творчості. У роботах Ч. Пірса, Т. Парсонса, Дж. Дьюї, А. Бергсона, Г. Емерсона, А. Маршалла, Е. Муньє, Дж. Несбітта, А. Тойнбі, Е. Тоффлера, П. Ебурдена та ін. творчість розглядалася як винахідливість, інноваційність мислення, її здатність вирішувати завдання, що виникають у певних ситуаціях. У зв'язку з цим лідер Кембриджської школи економістів – А. Маршалл навіть виокремив особливі організаційні здібності особистості [1].

Деякі методологічні та загальнотеоретичні позиції до синтезу двох раніше самостійних наукових підходів та вивчення творчої, креативної економічної свідомості з'явилися з виходом робіт Г. Альтшуллера, В. Келле, П. Маляска, Е. Зеєра, М. Новака, А. Печчеї, А. Субетто, М. Проктора та ін. У них знаходять своє місце спроби осмислення сучасної свідомості (в т. ч. і

економічної свідомості) людини в контексті її творчої діяльності та з урахуванням глобальних соціально-економічних проблем, що стоять перед нею. Значна частина названих дослідників розглядають креативність з психологічних, педагогічних або ідеологічних позицій [4; 6; 7].

У 90-ті роки. XX століття у дослідженнях Д. Ласера виявляються психологічні особливості економічної свідомості. Одночасно, у роботах Ж. Аройо, Р. Барра, У. Белла, М. Вудкока, Дж. Гелбрейта, С. Лангер, Я. Корнай, Ф. Махлупа, П. Хейне та ін. виявляються змістовні особливості різних варіантів економічної свідомості: підприємницького, виконавського, управлінського тощо [3; 5: 6].

Дослідники стверджують, що креативність як потенція спочатку закладена в геномі людини як особлива властивість рефлексувати, відчувати, сприймати, відтворювати об'єкт своєї ідеально-розумової та предметно-практичної діяльності. Така потенція передається психофізіологічними конструктами та комунікаціями. Однак вона не зводиться до психофізіологічних параметрів. Суб'єкт економіки об'єктивно і суб'єктивно націлений на виробництва абсолютних благ, вищих цінностей – на відтворення життя і його збереження. Матеріальне та духовне виробництво є лише видимими компонентами нескінченного різноманіття життя, лише зовнішніми об'єктами креативної здатності до життєтворення [9; 10].

Разом з тим суто економічний аспект нашого буття націлює креативність свідомості суб'єкта економіки на виробництво конкретних благ, задоволення конкретних потреб, на отримання доходу в його конкретних формах (прибуток, заробітна плата, відсоток, рента та ін.). У зв'язку з цим саме у свідомості особистості та мисленні людини виникає і проявляється перша фаза актуалізації креативності, яка потім знаходить власне продовження у предметно-практичній діяльності людей. Процес такої актуалізації має свій особливий алгоритм, обумовлений як соціальною, так і біологічною природою людини.

Ціннісними предиктами креативності, що визначають її соціально-онтологічні основи, є загальні та специфічні цінності людського буття. До

загальних цінностей віднесено морально-етичні характеристики, такі як соціальна справедливість, людяність, доброзичливість, благочестя, що характеризують людину як духовну, моральну істоту. До специфічних (економізованих) ціннісних основ креативності свідомості віднесено корисність, ефективність, раціональність, утилітарність, що характеризують суто економічний аспект людського буття. Синтез зазначених основ формує вектори та координати розвитку (актуалізації) креативності особистості, творчий характер економічної діяльності людей [6].

Креативність економічної свідомості особистості є фундаментальною основою креативності в цілому, є ключовим чинником цілісності свідомості людини та важливою умовою виникнення нового знання та критичного мислення. Людина об'єктивно включена до соціально-економічних відносин, є суб'єктом цих відносин. Економічна реальність детермінує її економічну свідомість у тому сенсі, що є критерієм її об'єктивності та значущості. Але лише духовність визначає економічну свідомість людини як свідомість креативну. Репродуктивне мислення переростає у творче мислення у процесі духовної праці та економічної діяльності як ідеальної, так і матеріальної. Це відбувається за допомогою креативності людської свідомості, що дозволяє їй конструювати образи, формулювати моделі, створювати цілісну картину світобудови. Змістовні компоненти креативності, їхня внутрішня ієрархія визначають алгоритм та ефективність формування творчої уяви та творчих умінь особистості [7].

У контексті свідомості в цілому, креативність економічної свідомості не є психічним станом людини, не її фізіологічною характеристикою, заснованою на сучасних уявленнях про роль нейронів та їх соматичні механізми збудження, а соціально-культурною характеристикою особистості людини як духовної істоти. Креативність є соціально детермінованою ознакою духовності людини, яка виявляє її у конкретних умовах соціального простору та часу.

Як творчий потенціал свідомості креативність актуалізується у мисленні та економічній практиці (виробництві, розподілу, споживанні). Така актуалі-

зація обумовлена соціально-ціннісними орієнтаціями особистості, цілями та завданнями, що стоять перед нею, а також ціннісними координатами та інституційними детермінантами самого суспільства [6].

Креативність економічної свідомості, взята в контексті аналізу свідомості, є культурно детермінованою ознакою повноцінної та соціалізованої особистості. Як вже зазначалося, творчий потенціал свідомості, креативність актуалізується спочатку у мисленні. Далі, креативність опосередковує предметно-матеріальну діяльність людини, яка самостійно обирає цілі свого розвитку і цим висловлює свою вільну волю [5].

Отже, економічний аспект креативності свідомості є ключовим чинником цілісності економічної свідомості людини та важливою умовою у виникненні нового знання та критичного продуктивного мислення. Репродуктивне мислення переростає у творче мислення у вигляді актуалізації креативного потенціалу особистості. Змістовні компоненти креативності свідомості та їх внутрішня ієрархія визначають алгоритм та ефективність формування творчих здібностей особистості та їх практичне застосування

Соціально-визначеною субстанцією креативності у структурі та змісті економічної свідомості особистості є підприємницький тип свідомості, який є найвищим і найрозвиненішим, з праксіологічного погляду, якісним конструктом розвитку свідомості взагалі. Підприємницький тип свідомості є свідомість оптимістична, генеративна, націлена на новації, на лідерство, на прорив, що характеризується особливою мірою та якістю духовної енергії [7].

На жаль, не завжди духовність домінує у структурі та змісті підприємницької свідомості. Але справді підприємницький тип свідомості завжди як мінімум духовно детермінований.

Серед фундаментальних основ актуалізації креативності у структурі та змісті економічної свідомості можна виокремити універсальні (духовні) та спеціальні (соціальні).

До універсальних дослідники відносять віру, надію та любов, синтез яких робить особистість – творить цінність, блага. Соціальними основами

актуалізації креативності у структурі та змісті економічної свідомості суб'єкта є його економічна (і загальна) освіта, характер його виховання, його досвід (як практичний, так і духовний). Усі форми та види знання (наукове, повсякденне, спеціалізоване тощо), всі типи мислення (аналітичне, інтуїтивне тощо), усі отримані в ході освіти, виховання та здійснення власної практики (набуття досвіду) вміння, навички та здібності створюють необхідну «критичну масу» для переходу креативності з потенції (стану спокою) в актуальність (економічну діяльність) [4].

На погляд дослідників, креативність економічної свідомості особистості обумовлена загалом двома найбільш важливими соціокультурними детермінантами – традицією та раціоналізмом. Суб'єкт економіки не може не раціоналізувати своє мислення та свою поведінку. Він бачить у цьому найефективніший спосіб досягнення поставленої мети. Безумовно, людина не завжди правильно формулює ці цілі, не завжди адекватно співвідносить їх з об'єктивними умовами і не завжди об'єктивно вірно визначає завдання [5].

Традиція детермінує креативність у тому сенсі, що передбачає співвіднесення цілей та завдань із досвідом минулих поколінь, цінностями та цілями всіх соціальних страт у суспільстві. Більш того, традиція змушує особистість визначати своє ставлення до того духовного і практичного спадку, суб'єктом, а можливо, і наступником якого ця особистість стає. Традиція та раціоналізм, взяті в їхній єдності, є лише найзагальніші, генеральні умови актуалізації креативності [9].

Ці умови цілком і повністю соціокультурні за своєю природою, оскільки визначаються саме соціальними та культурними характеристиками кожного конкретного суспільства.

Як зазначають дослідники, проблемі креативності економічної свідомості необхідно приділяти увагу на всіх етапах системи безперервної освіти, що дозволить суттєво скоригувати місце та роль самої творчої особистості в системі виробництва та розподілу національного багатства, покращити якість людського життя та підвищити індекс людського розвитку [1: 10].

Висновки. Осмислення вищенаведеного дозволяє зробити такі висновки. Креативність економічної свідомості, взята в контексті свідомості загалом, є соціально-культурною характеристикою особистості людини як духовної істоти.

Усі форми та види знання, всі типи мислення, всі отримані у сфері освіти, виховання та здійснення власної практики вміння, навички та здібності створюють необхідну «критичну масу» для переходу креативності з потенції в актуальність.

Креативність є соціально детермінованою ознакою духовності людини, яка виявляє її у конкретних умовах соціального простору та часу. Як творчий потенціал свідомості креативність актуалізується у мисленні та економічній практиці. Така актуалізація обумовлена соціально-ціннісними орієнтаціями особистості, цілями, що стоять перед нею та завданнями, а також ціннісними координатами та інституційними детермінантами самого суспільства.

Розробка концепції креативної економічної свідомості дозволяє по новому оцінити роль економічних чинників у процесі самовизначення та самореалізації особистості в економічній сфері її життєдіяльності, виявити сучасну ієрархію ціннісних детермінант формування та розвитку сучасного економічного мислення людей. Загалом дослідження спрямоване на розвиток у системі гуманітарного знання щодо нового напрямку економічної психології.

Перспективою подальшого дослідження є психологічні особливості процесу формування креативності економічної свідомості учнівської молоді, визначенні чинників, що впливають на цей процес.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Л., Тучак Т. В. Морально-етичні імперативи податків та оподаткування (західна традиція): монографія. К.: Алерта, 2013. 310 с.
2. Бжезінський З. Стратегічне бачення: Америка і криза світової влади. Львів: Літопис, 2012. 168 с.
3. Гэлбрейт Дж. К. Экономические теории и цели общества: Пер. с англ. М.: Прогресс, 1994. 409 с.
4. Бем-Баверк Е. Основы теории хозяйственных благ: Пер. с нем. Л., 1929. 715с.
5. Бергсон А. Творческая эволюция. Пер. с фр. М.: Булгакова и др. Минск.: Харвест, 1999. 1407с.

6. Блауг М. Экономическая мысль в ретроспективе: Пер. с англ. М.: Акад.нар.хоз-ва: Дело, 1994. 687с.
7. Пачковський Ю.Ф. Психологія підприємництва. Навчальний посібник Львів, 2001. 276 с.
8. Роджерс К. К науке о личности. *История зарубежной психологии*: Пер. с англ.: Изд-во Москов. ун-та, 1986. 215 с.
9. Coleman J.S. *Foundation of Social Theory*. Cambridge, MA Harvard University Press, 1990.
10. Sowell T. *Race and culture: A World View* New York, Boss Books, 1994.

Кириченко Віктор Васильович,
*доктор психологічних наук,
професор кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені І. Франка*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН «ПРОТЕСТНОГО МИСЛЕННЯ» В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ

Вступ. Війни є одним зі способів подолання протиріччя: суспільного, соціального, світоглядного. Але, як показує історична практика, людина дуже швидко виходить за межі гуманного, перетворюючи ідею протистояння у сліпу війну усіх проти усіх. У таких умовах заперечується бодай найменша можливість існування розвитку, віна у такому антигуманному форматі не призводить ні до чого. Дивно виглядає, але війна може мати позитивні наслідки, які не настільки катастрофічно виглядають: маркетингові, наукові, корпоративні війни рухають науковий прогрес. В основі прогресу, як ми вважаємо, є особливий тип мислення, який змушує людину не погоджуватися, приймати, а навпаки – полемізувати, заперечувати, протистояти. Загальна тенденція світового розвитку полягає у поступовому накопиченні протиріч, які виливаються у локальні чи глобальні вибухи прогресу. Не можна створити чогось – не зруйнувавши попереднього. Найбільш стрімкі ривки загальноцивілізаційного прогресу відбувалися після великих природних чи соціальних катаклізмів. В умовах ідеологічного протистояння, яке у військовій та соціальній номенклатурі, побутує як – гібридна війна, на перший план висту-

пає загальногрупова (загальнонаціональна) тенденція заперечувати світ (світогляд) ворога (опонента, супротивника).

У попередніх наших дослідженнях ми встановили, що загалом людині притаманні чотири основні стратегії світосприйняття: сегрегація, ексклюзія, інтеграція та інклюзія. Адаптивна доцільність їх використання доведена в умовах соціально-рольової ідентифікації (на рівні групової ідентифікації «ми») [1] (рис.1).

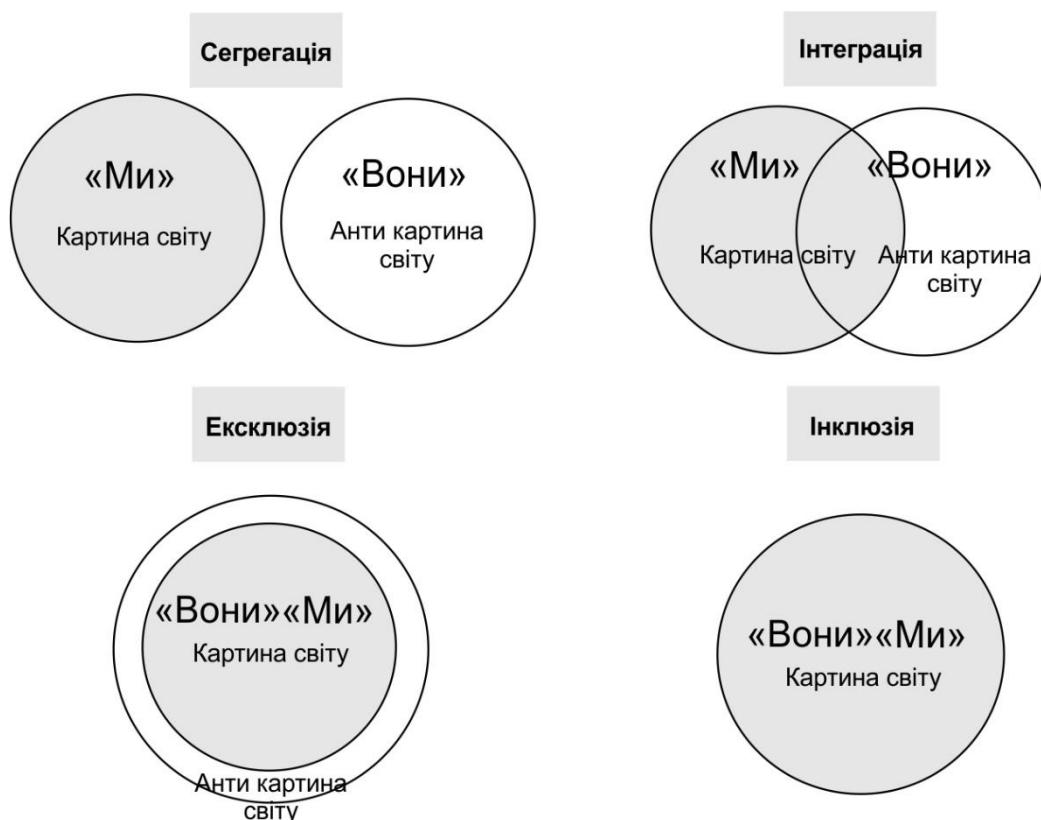


Рис.1. Моделі формування картини та анти карти світу в умовах різних стратегій світосприйняття.

В умовах світоглядної сегрегації відбувається поділ досвіду на суспільно корисний (активний) та анти досвід, що виконує в суспільстві функцію табу. Розвиток культури (культур) етнонаціональних, релігійних, ідеолого-соціальних угруповань базувався тривалий час на пошуках диференційних відмінностей та утвердження власної автентичності. Боротьба за неї і рухала культуру та мистецтво шляхом пошуку унікального і неповторного. Світоглядні стратегії світосприйняття сегрегації, інтеграції та ексклюзії у кінцево-

му випадку передбачають формування як усталеної картини світу, так і її анти моделі, яка перебувала в культурній ізоляції. З одного боку анти картина світу знаходиться в умовах мораторію та заборони, з іншого – вона популяризується як модель того, що не може за будь-яких умов стати частиною основної суспільно прийнятної картини світу. Як і на «початку людської історії» вихідним для сучасного суспільного прогресу є модель світу, яка протиставляється іншій, ворожій. Рух проти чогось має більший потенціал розвитку, ніж рух «за щось». Ідейна диференціація з можливістю до конфронтації на початках еволюції соціокультурного середовища зберігала внутрішню цілісність системи, дозволяла чинити опір впливу інших культур, протидіяла експансії. Держави з авторитарною системою політичної організації орієнтовані на культурну ізоляцію та сегрегацію інформаційного контенту на «свій» та «чужий».

В умовах військового протистояння, коли образ ворога є яскраво інформаційно артикульованим, людина об'єктивно схиляється до заперечення його картини світу [2]. Анти картина світу, яка заперечує світогляд ворога, є продуктом протестного мислення людини та суспільства, які ведуть боротьбу. В основу антикартини світу покладені основні ідеологічні та ціннісні імперативи ворога, усе, що може свідчити про дотичність до нього, спорідненість. Інколи під «махових» протестного руху суспільства потрапляють абсолютно раціональні та корисні речі, але виключення з цього правила не може бути. В умовах ідеологічного протистояння «хорошого ворога» не може існувати, принаймні доти поки ведуться активні бойові дії. Натомість, у межах масової культури, починають з'являтися альтернативні продукти культурної, наукової, економічної діяльності, які інколи є кращим за ті аналоги, які існували в умовах спільного культурного поля сторін, які воюють. Це є спробою перевершити ворога, показати його культурну та світоглядну бідність.

В умовах українсько-російської війни, активна фаза якої почалася в лютому 2022 року, показала, що в умовах протесту суспільство схильне до тотального заперечення культурних та наукових надбань ворога, активно формує власну культурну ноосферу. Це може стати хорошим поштовхом для

створення альтернативного бачення, нових винаходів та інтенсифікації економічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кириченко В.В. Особистість у сучасному інформаційному суспільстві : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2020. 245 с. (ISBN 978-966-485-257-6)
2. Кириченко В.В. Психологія образу ворога у масовій свідомості. *Філософія, релігія та культура в глобалізованому світі* : Всеукраїнська науково-теоретична конференція з міжнародною участю, 23 листопада 2015 року : [матеріали доповідей та виступів] / редкол. П.Ю. Саух [та ін.]. Житомир : Видавець О.О. Євинок, 2015. С. 69–74.

Костюченко Олена Вікторівна,
доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології

Київського національного університету культури і мистецтв

ТВОРЧІ ЗАСОБИ І МЕТОДИ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ ДО РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Говорячи про здатність особистості протистояти негативному впливу, життєвим негараздам, стресам, долати труднощі і рухатися вперед, розвиваючись, слід, насамперед, зупинитися на такому психологічному понятті, як «резильєнтність». Довгий час дане поняття вивчалось в основному теоретично, було виділено підходи до його визначення: *когнітивний біхевіоризм*, згідно з яким в основі резильєнтності полягають ефективні поведінкові стратегії подолання людиною труднощів різного характеру, В. Хайнцем, І. Ламонтейном, Р. Стівенсоном розроблено практичні прийоми копінг поведінки (внутрішній діалог, розвиток почуття гумору, фізична активність); *конструктивізм*, що відводить провідну роль активної життєвої позиції індивіда Д. Геллерштейна, виокремлюються фізична і психологічна резильєнтність; *екологічний реалізм*, що розглядає, переважно, соціальні чинники подолання труднощів; *крос-культурний підхід*, заснований на вивченні способів реагування людей в умовах різноманітних ризиків залежно від расової приналежності, статі, віку, місця проживання тощо. Творчий підхід до життя,

психологічна стійкість, широкий спектр копінг-стратегій вважається основою для резильєнтності.

Слід зауважити, з практичної погляду концепція «резильєнтності» ширше, ніж просто «подолання», оскільки вона включає два поняття: опір руйнації, тобто здатність людини захищати свою цілісність, коли вона відчуває сильний тиск; а також, окрім опору, здатність будувати повноцінне життя у важких умовах; таке «творення» передбачає вміння планувати своє життя, що передбачає рух у певному напрямі протягом якогось часу. У цьому сенсі «резильєнтність» відрізняється від понять «впоратися зі складною ситуацією», «подолати перешкоди», «знайти вихід», які все-таки мають на увазі одноразові дії: людина вирішує якусь проблему, потім іншу, але вона не будує нічого тривалого.

Визначаючи резильєнтність, вчені спираються такі поняття: «захисні фактори» (Rutter M., [15, с. 603]), «здатність до відновлення» (Федуніна Н., [12, с. 72]), «позитивна адаптація» (Bonanno G., [13, с. 21]), «стресостійкість» (Рильська Є., [9, с. 57]), «життєстійкість» (Александрова Л., [1, с. 82], Maddi S., [14, с. 261]), «життєздатність» (Махнач А., Лактіонова А., [5, с. 82]), «досягнення успіху» (Ушаков К., [11, с. 2], Шубнікова Є.) та ін. Ці та інші поняття дозволяють визначити «резильєнтність» як «здатність людини до подолання несприятливих життєвих обставин з можливістю відновлюватись та використовувати для цього внутрішні та зовнішні ресурси, здатність до життя у всіх її проявах, здатність існувати та розвиватися» [10].

Виділяють такі складники резильєнтності: характеристики «резильєнтної» поведінки: 1) позитивні особисті якості, позитивна стійка мотивація та успішна адаптація у складних життєвих умовах; 2) опір руйнування, ефективний захист власної особистості при сильному тиску довкілля; 3) побудова повноцінної, соціально адаптованої життя у важких умовах [3]; рівні резильєнтної (стійкої) особи: 1) функціональний (індивід в силу своєї природної біологічної сутності виживає у несприятливих обставин, адаптуючись до навколишньої дійсності); 2) операційний (у людини з'являються життєві плани,

ідеї, проекти, що він намагається реалізувати); 3) мотиваційно-особистісний (соціальна детермінація людських відносин, гармонія і взаємодія людини та навколишнього середовища) [2].

У нормально адаптованій особистості до довкілля активно розвивається здатність і до опору, і до творення. Внаслідок різних життєвих подій «спляча» здатність чинити опір і будувати життя всупереч негативним факторам може перейти в «активну фазу» і посилюватись при необхідності [3].

Проблема розвитку резильєнтності як здатності чинити опір стресам та виявляти психічну стійкість є достатньо розробленою у зарубіжній психології (С. Лютар, А. Мастен, Дж. Річардсон, О. Фріборг та ін.). Результати теоретичних й емпіричних досліджень психологічних ресурсів зумовлюють впровадження резильєнс-підходу на практиці як «упевненості в собі», «прагнення до мудрості», «самореалізації в професії», які спрямовані на відтворення й оновлення власних ресурсів, набуття навичок емоційної стабільності, укріплення впевненості у власних силах для надання допомоги іншим.

Визначаючи резилієнс як безперервний, активний процес, спрямований на розвиток нових сил і ресурсів адаптації та відновлення, слід зазначити на ролі творчості в адаптації і резильєнтності особистості в ситуації виникнення нових непередбачуваних проблем у надзвичайних умовах постійно мінливого світу. Так, академіком В. Моляко, пропонується враховувати «творчоперетворюючу» 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, с. 86]. Саме стратегії як особистісне утворення конденсують у собі структури, відповідальні за аналіз ситуацій, оцінку нової інформації, вибір об'єктів дослідження, вибір орієнтирів, панування творчої поведінки, дозволяють організувати «хаос мислення» і знайти засоби та шляхи такого впорядкування, яке дозволить вирішити нові задачі, завершити творчий процес досягненням рівноваги, гармонізацією.

Стає очевидним, що резильєнтність можна і потрібно розвивати. Для цього потрібні ефективні механізми «запуску» резильєнтності та програма підтримки індивіда, який бажає стати більш «резильєнтним». Розглянемо більш детально сприятливі творчі засоби та методи, які комплексно задіють різні компоненти резильєнтноздатної особистості: раціонально-когнітивний (особистісний досвід, теоретичні уявлення); емоційно-чуттєвий (емоційне реагування на прояви власного Я); сенсорно-перцептивний (адекватне сприймання сигналів тіла, які формуються на основі «схеми тіла» і доповнюються аудіальними, візуальними та іншими сигналами); мотиваційний (потреба бути творчою особистістю, міра відповідальності, готовність до творчої діяльності на благо свого духовного, душевного та фізичного здоров'я).

Художню творчість і мистецтво як терапевтичний засіб досліджували Р. Арнхейм, В. Болл, Л. Ганнт, С. Кожохіна, В. Кокоренко, О. Копилов, О. Копитін, Н. Роджерс, Г. Ферс, С. Хоган та ін. Проявами художньої творчості як спеціалізованої форми гармонізації особистості через розвиток здатності до самовираження й самоусвідомлення є: розширення міжособистісних контактів, емоційне реагування, підвищення настрою, зниження напруги та втоми; активізація художніх, артистичних, музичних, хореографічних здібностей, а також сенсомоторних, перцептивних, мнемічних, імажинативних, мисленневих і комунікативних; можливість сконцентрувати увагу на відчуттях і почуттях; пробудження творчих сил, спонтанності, оригінальності, гнучкості. Мистецтво певним чином відіграє роль природного посередника зв'язку між особистістю та світом: у згорнутому вигляді транслює його цінності та їх «всесвітній еталон». Художня творчість як діяльність, процес і продукт, доступний і зрозумілий кожній людині, особливо, якщо мати на увазі глибину його емоційного проникнення, на думку Л. Гурової [4], є найбільш вираженим поєднанням психологічних реалій творчого процесу, це саме процес перетворення художником спостережень дійсності в художній образ під впливом індивідуального, належного тільки йому, та загальних закономірностей [6].

Засобами творчої діяльності людина, через посередництво образів, які вона використовує в арттерапії, транслює своє сприйняття світу та ставлення до нього. Будь-яка творча діяльність – терапевтична по суті та допомагає особі, прийнятним для соціуму способом, зняти напругу, що у неї нагромадилася. У продуктах творчості вигадливо переплітається інформація, джерелами якої є як відкриті, так і глибинні пласти людської душі.

Поняття арттерапії (АТ) розглядається як: комплекс методів оздоровлення та психологічної корекції спонтанного характеру за допомогою мистецтва та творчості; сукупність видів мистецтва, що використовуються в лікуванні та корекції; комплекс арт-терапевтичних методик; напрямок психотерапевтичної і психокорекційної практики. В основі прийомів АТ полягають ідея З. Фрейда у тому, що внутрішнє «Я» проявляється у людини у візуальній формі щоразу, коли він спонтанно творить, а також думки Юнга про персональні й універсальні символи. АТ апелює до внутрішніх, самоцілюючих ресурсів людини, тісно пов'язаних з її творчими можливостями. Відмінною рисою людини є здатність, і одночасно потреба, у відображенні свого внутрішнього світу. Ця особливість дозволяє активно переробляти інформацію, яка надходить ззовні. У результаті – у психіці індивіда виробляються різні адаптивні механізми. Вони дозволяють людині краще пристосовуватися до життя, бути більш успішною в постійно мінливому світі. У процесі взаємодії зі світом людина прагне усвідомити себе як особистість, зрозуміти свою роль в житті, залишити «слід». Цей слід залишається не тільки у вигляді господарської діяльності, а й у продуктах її активної психічної діяльності. Однією з яскравих форм її прояву можна вважати мистецтво і творчість, що є наслідком процесів переробки інформації при взаємодії з навколишнім світом. Причому особистість буде розвиватися гармонійно, якщо ці процеси несуть конструктивний характер.

Модель інтегративної АТ складається з чотирьох компонентів: вітального, емоційного, образно-символічного та ціннісно-сислового. Серед найважливіших функцій в різних АТ слід виділити такі: творче, спонтанне чи те-

матичне малювання, коли особа може вільно висловити свої думки, почуття та переживання через мову образів, символів та кольорів, а також вивільнитися від негативних переживань і «змалювати» своє ставлення до оточуючої дійсності, вивчення і дослідження особливостей подій, ситуацій, спектру емоцій та почуттів, розвитку міжособистісних стосунків, збільшення рівня самоприйняття (*ізотерапія, піскова терапія*); забезпечення появи позитивних емоцій, компенсування браку сенсорного досвіду, подолання апатії і безініціативності, формування активної життєвої позиції і мотивації, зняття бар'єрів стосовно страху самовираження, підсилення переконання у власній успішності та формування позитивної «Я-концепції» (*глинотерапія*); дистанціювання від власної життєвої ситуації і погляд на неї «зі сторони», наповнення інсайтами, розкриття прихованих ресурсів та енергії, безболісне та м'яке налагодження зв'язку зі своїм внутрішнім світом, розуміння власних потреб і бажань, бачення свого справжнього «Я», своєрідний алгоритм створення нової версії власного життя і себе самого, що наповнює особистість натхненням та життєвою мотивацією (*казкотерапія*); відновлення позитивної установки на зовнішній світ, вивільнення нав'язливих негативних емоційних станів, активізація ресурсних станів особистості, підвищення внутрішнього балансу та впевненості, стимуляція творчого потенціалу, оволодіння навичками раціонального та інтуїтивного контролю форм емоційного вираження, формування продуктивних екзистенційних установок та засвоєння нових форм комунікації (*маскотерапія, мандалотерапія, колажування*); опора на ресурс, повне занурення у візуальний та метафоричний матеріал, фокусування на силі, можливостях і задатках у вирішенні проблем, пошуку ресурсів і нових патернів поведінки (*метафоричні асоціативні карти*); усвідомлення своїх тілесних і поведінкових патернів, розвиток спонтанності й імпровізаційності, вдосконалення та розвиток режисури власного життя, можливість змінити життєвий сценарій та поведінкові патерни, розвиток емоційної, когнітивної і поведінкової пластичності, розширення поведінкового репертуару, можливість робо-

ти з часовою перспективою і ретроспективою, розвиток множинності особистості (*драматерапія*) тощо.

У пошуку нових мотиваторів, слід використовувати такі техніки, які: задіють мрії і фантазій про бажане майбутнє, що передбачає діалог, який краще розпочинати з дитячих, юнацьких мрій і поступово переходити до мрій про майбутнє; надають можливості створення кіносценарію, казки, розповіді, коли складається історія про життя через 5-10 років; сприяють подоланню перешкод, що базується на заохоченні ретроспективного погляду на попередні складні ситуації і способи, які допомогли вистояти, перемогти; активізують підтримку оточення, коли, крім залучення сім'ї і друзів, також практикується заохочення людини до участі в тематичних групах, які створюються в соціальних мережах, до обговорення з однодумцями спільних проблем.

Якщо підходити до вирішення життєвих ситуацій, як до творчих задач, доречними будуть методи, спрямовані на розкріпачення й розвиток індивідуальності, креативності, творчого світосприймання, творчої активації, на подолання внутрішніх заборон у відчуттях і сприйманні, поглядах та думках, почуттях та емоціях. Зокрема такі відомі методи: «Брейнстормінг» (А. Осборн) – генерування ідей на основі різноманітних образів сприймання запропонованої проблеми та їхня критична оцінка, вибір такого образу, який сприяє знаходженню конкретного рішення поставленої проблеми; «Синектика» (поєднання різнорідних елементів) (В. Гордон) – зміна сформованого погляду на речі; «Морфологічний аналіз» (Ф. Цвickі) – виділення в досліджуваному об'єкті основних компонентів, які варіюються в різних варіантах; «Майєвтика» (діалоги Сократа) – діалектичні суперечки, постановка питань за певними принципами: проблемності, спрямованості висловлень, відсутності критики, заохочення й активізації перцептивної, пізнавальної та творчої діяльності учасників; групова динаміка (Б. Холлеран) у тренінгу спілкування для стимулювання творчих здібностей особистості; метод трансцендентальної медитації (Ф. Трейвіс) – для проникнення в несвідому сферу психіки, опанування власними психічними процесами й станами, що не піддаються

свідомої регуляції; знімати стресовий стан й запобігати його появі; метод формування особистісної цілісності (Р. Піві) – зняття внутрішніх бар'єрів на шляху до творчості; метод творчого пошуку КАРУС (стратегія реалізації комбінаторних, реконструюючих і універсальних дій, пошук аналогій) (В. Моляко), прийнятний для вирішення проблем у творчому процесі, структура якого складається з певних етапів: знаходження протиріччя; формулювання умови задачі; перевірка задуму шляхом короткочасного мисленнєвого експерименту; пошук розв'язків [8, с. 119-135].

Позитивними результатами застосування творчих методів у резильєнс-підході на різних рівнях прояву особистості є: *на сенсорно-перцептивному* – відчуття бадьорості, здатності до активності, енергійність, адекватність сприймання себе та довкілля; відсутність відчуття чи дискомфорту болю; *на емоційно-чуттєвому* – позитивні почуття, насолода творчим процесом та від його результатів, адекватна позитивна самооцінка, оптимальний рівень тривожності в проявах власного Я; *на раціонально-когнітивному* – висока міра поінформованості й компетентності у сфері власного Я, знання критеріїв «оптимального Я», оптимальної поведінки, основних чинників, що сприяють чи унеможливають власний розвиток; *на мотиваційному* – пріоритетність психологічного, психічного, фізичного здоров'я в індивідуальній системі цінностей, високий рівень внутрішньої мотивації до творчого стилю життя, творчого самовираження.

Узагальнюючи розглянуте вище, можна зробити такі висновки:

1) відповідно до того, що резильєнтність обумовлена як внутрішніми ресурсами людини: здатність людини до емоційної саморегуляції в стресових ситуаціях, ступінь фізичної, психічної і психологічної життєздатності, так і зовнішніми чинниками, що впливають на поведінку людини, її було визначено як динамічну властивість особистості, що виявляється у здатності долати несприятливі життєві обставини з можливістю відновлюватися, відтворюватися і розвиватися, використовуючи внутрішні та зовнішні ресурси, набути

навички емоційної стабільності, укріпити впевненість у власних силах для самореалізації і надання допомоги іншим;

2) творчі засоби та методи комплексно впливають на фізіологічну, емоційну, інтелектуальну, особистісну та соціальну сфери резильєнтноздатної особистості, на формування її ціннісних орієнтацій, моральної, волевої та творчої сфери, реалізації адаптивних і творчих можливостей у будь-якій дійсній реальності;

3) результат інтегративного впливу творчих засобів і методів на сенсорно-перцептивному, раціонально-когнітивному, емоційно-чуттєвому, мотиваційному рівні виявляється у: здатності до пошуку ресурсів і нових патернів поведінки, розкритті прихованих ресурсів та енергії, активізації ресурсних станів, оволодінні навичками психоемоційної стабілізації і рівноваги, підвищенні внутрішнього балансу та впевненості, посиленні внутрішньої опори, формуванні активної життєвої позиції і мотивації, дистанціюванні від власної життєвої ситуації і погляді на неї «зі сторони», створенні нової версії власного життя і себе самого, наповненні інсайтами, розумінні власних потреб і бажань, розкріпаченні й розвитку індивідуальності, творчого світосприймання, розвитку емоційної, когнітивної і поведінкової пластичності, розширенні поведінкового репертуару тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии. *Сибирская психология сегодня*, 2. Кемеров: Кузбассвузиздат, 2004. С. 82-90.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. Москва: Наука, 1977. 120 с.
3. Ваништендаль С. «Резильентность» или оправданные надежды. Раненный, но не побежденный. Женева: Vice, 1998. URL: <https://danilovcy.ru/rezilentnost-ili-opravdannye-nadejdy/>.
4. Гурова Л. Л. Психология мышления. Москва: ПЕР СЭ, 2005. 136 с.
5. Махнач А. В., Лактионова А. И. Личностные и поведенческие характеристики подростков как фактор их жизнеспособности и социальной адаптации. *Психологический журнал*. 2013, 34(5). С. 69-84.
6. Мейлах Б. С. Процесс творчества и художественное восприятие. Комплексный подход: опыт, поиски, перспективы. Москва: Искусство, 1983. 318 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. Творческая конструктология. Прологомены. Київ: Освіта України, 2007. 388 с.

9. Рыльская Е. А. Научные подходы к исследованию жизнеспособности человека в зарубежной психологии. *Теория и практика общественного развития*, 2014, 8. С. 57-58.
10. Теоретический обзор исследований по проблеме резильентности в научной литературе; Селиванова О.А., Быстрова Н.В., Дереча И.И., Мамонтова Т.С., Панфилова О.В. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020, 3(8). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/04PSMN320.pdf>.
11. Ушаков К. М. Новое слово «резильентность». *Директор школы*, 2016, 7. С. 2-3.
12. Федунина Н. Ю. Понятие устойчивости к травме и посттравматического роста. *Московский терапевтический журнал*. 2006, 4. С. 69-80.
13. Bonanno G.A. Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely adverse events? *American Psychologist*, 2004, 59. P. 20-28.
14. Maddi S.R. On hardiness and other pathways to resilience. *American Psychologist*. 2005, 60 (3). P. 261-262.
15. Rutter M. Resilience in the face of adversity. *British Journ. of Psychiatry*, 1985, 147. P. 598-611.

Лавренко Ольга Василівна,
кандидатка філософських наук,
доцентка, провідна наукова співробітниця
лабораторії організаційної та соціальної психології
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ТВОРЧИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ: КВЕСТ-ТЕХНОЛОГІЇ

У Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті зазначається, що ключовим завданням освіти є розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє, а метою – забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання протягом життя [4].

У Концепції «Нова українська школа» підкреслюється, що однією з компетентностей, якою мають оволодіти учні за період здобуття освіти, є навчання заради здобуття знань, формування комунікативних та навчально-пізнавальних потреб [2]. Освіта має перетворитися на інноваційне середовище, а її зміст повинен своєчасно реагувати на суспільні виклики, щоб створити умови для свого постійного оновлення, сформувати у молоді навички креативності, критичного мислення, здійснення ефективних комунікацій (не знання заради знань – а вміння їх застосовувати, не знати – а вміти користуватися знаннями).

В умовах повномасштабного російського вторгнення на територію України, наслідків локдауну covid-19 особливого значення набувають питання здобуття якісної середньої та вищої освіти, особливо коли освітній процес здійснюється дистанційно, від чого втомилися вже всі його учасники, і немає впевненості у якості отриманих знань.

Тому освітянами має постійно вестися пошук альтернативних моделей організації навчання, серед яких важливе місце посідають квест-технології як нова форма ігрового навчання. А. Ейнштейн визначав гру вищою формою дослідження. І вчити сьогодні дитину так, як це робили освітяни в кінці ХХ-поч. ХХІ ст., не можна, адже сучасні діти дуже швидко освоюють технологію «життя в смартфоні». Важливим завданням педагогічних працівників є не просто бути передавачами знань, а ставати фасилітаторами, модераторами, помічниками, щоб навчити учнів, студентів самостійно здобувати інформацію.

Квестові технології активно вивчають зарубіжні та вітчизняні науковці: Б. Додж, Т. Марч, М. Гриневич, Н. Кононець, О. Винославська, І. Сокол, Р. Гуревич, В. Кулішов та ін..

Квест – це ігрова технологія, яка має чітко поставлене дидактичне завдання, ігровий задум, обов'язково має керівника (наставника), чіткі правила та реалізується з метою підвищення в особистості знань та вмінь ХХІ ст.. Це відносно нова технологія навчання, що має свої специфічні методи, форми, засоби роботи та може поєднуватися з традиційними технологіями навчання.

Квестові ігри можуть проводитися у реальному, віртуальному та комбінованому режимах.

У психолого-педагогічній літературі існують різні погляди на поняття «квесту» (від англ. quest – пошук, пошуки пригод). Його розуміють як аматорське спортивно-інтелектуальне змагання, з послідовним виконанням задалегідь підготовлених завдань командами або окремими гравцями, як дослідницьку чи пошукову довідково-орієнтовану діяльність, як інтерактивний процес для самостійного одержання нових знань, використовуючи ресурси інтернету, як проблемне завдання з елементами рольової гри тощо.

На думку дослідниці І. Сокол, квест – це особлива ігрова педагогічна технологія, яка є природною формою діяльності для людини будь-якого віку [5]. Сутність квесту, на її думку, полягає в тому, що його учасники повинні вирішити проблему, яка не має однозначного рішення, а надані джерела інформації підбираються так, щоб інформація в цих джерелах не давала точної відповіді на поставлене запитання чи завдання. На основі цього учасники квесту повинні сформулювати свій власний висновок, використовуючи різноманіття текстових, графічних, відеоматеріалів. Інтрига і сюжет, що супроводжують цю технологію, є елементами ігрового навчання – рольової або пригодницької гри, яка по суті носить командний характер, як підкреслює В. Кулішов [3, с. 9].

Ігрова поведінка, на думку німецького психолога К. Грооса, є первісною «школою життя» дитини, вправами, що готують її до майбутнього серйозного життя, якими б зовнішніми чи внутрішніми факторами ігри не мотивувалися [1]. Вони можуть проводитися або за «*типом проєктів*» (акцент робиться на груповій роботі – учасники отримують завдання створити новий освітній продукт, кожна група отримує своє завдання і набір ресурсів), або за «*типом змагання*» (акцент робиться на цікавому сюжеті, грі та змаганнях між учасниками – йде пошук нової інформації, розкриття таємниці тощо).

Переваги застосування квестових технологій в освітньому процесі є досить суттєві, оскільки вони:

- дозволяють учасникам краще ознайомитися з темою, поглибити знання, розв`язувати ключові завдання з навчальних предметів;
- дають можливість навчатися швидко знаходити потрібну інформацію;
- розвивають логічне мислення, інтуїцію, творчі навички;
- розвивають уміння швидко знаходити вихід із складної ситуації;
- дають можливість знаходити спільну мову з різними людьми, вміти домовлятися;
- сприяють формуванню навичок спільної командної роботи;

– виявляють приховані лідерські якості учасників (потенційних лідерів, логістів, інтелектуалів) тощо.

Освітні квести є чітко структуровані і включають в себе: а) введення (в якому прописується сюжет квесту, розподіляються ролі); б) завдання (етапи, питання, рольові завдання); в) порядок виконання (бонуси, штрафи); г) оцінка (підсумки, призи, результати) [3].

Отже, модернізація і розвиток освіти повинні набувати в сучасних складних умовах випереджального безперервного характеру, гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються в Україні та світі. Підвищення якісного рівня освіти має бути спрямовано на забезпечення економічного зростання держави та розв'язання соціальних проблем суспільства, подальше навчання і розвиток особистості. Квестові технології розвивають такі якості учнів та студентів, як: креативність, здатність до роботи в команді, критично опрацьовувати інформацію, відхилення від шаблону, оригінальність, ініціативність, наполегливість тощо. Використання квестів дозволяє педагогу відійти від традиційних форм навчання учнів і значно розширити рамки освітнього простору.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гроос К. Душевная жизнь ребенка. Избранные лекции. Пер. с автор. раширен. и доп. издания В.В. Деловой со вступит. статьей В.В. Зеньковского. Киев, 1916.
2. Концепція «Нова українська школа» URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2372-ad-fontes-pro-kontseptyu-novo-ukransko-shkoli>
3. Кулішов В.С. Застосування квест-технології у професійно-теоретичній підготовці учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО УМО НАПН України, 2018. 86 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
5. Сокол І.М. Підготовка вчителів до використання квест-технології в системі післядипломної освіти. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/Державний вищий навчальний заклад «Запорізький національний університет». Запоріжжя, 2016. 21 с.

*Лагодзінський Віталій Володимирович,
кандидат історичних наук,
провідний науковий співробітник
Науково-дослідного відділу прикладних військово-соціологічних досліджень
Науково-дослідного центру гуманітарних проблем Збройних Сил України;
Рожков Євгеній Олександрович,
молодший науковий співробітник
Науково-дослідного відділу прикладних військово-соціологічних досліджень
Науково-дослідного центру гуманітарних проблем Збройних Сил України*

ЗАСТОСУВАННЯ НАВИЧОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПОДОЛАННІ СТРЕСУ ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ ТРАВМ

Постановка проблеми. Розвиток емоційного інтелекту у військовослужбовців сприяє їх готовності позитивно впливати на вирішення проблем організаційного розвитку, може слугувати покращенню рівня уміння управління відносинами, поліпшенню соціальної чуйності, а також подоланню посттравматичного стресу та пом'якшенню негативних наслідків пов'язаних із психологічними травмами і нездатністю впоратися з емоціями.

Аналіз досліджень і публікацій. На теперішній час проблема емоційного інтелекту достатньо досліджена у психології. Серед зарубіжних дослідників емоційного інтелекту найвідоміші: Д. Гоулман [3], Р. Бояціс та Е. Маккі [1], М. Кетс де Вріс [6], Д. Карузо та П. Саловей [5], Д. Майер [15], Р. Бар-Он [12] та ін.

Емоційний інтелект у лідерстві військовослужбовців розглядається у працях таких вітчизняних дослідників: О. Бойко [2], А. Рождественського [10], Г. Дубровинського [4] та Т. М. Мацевко [9].

Позитивному впливу розвинутих навичок емоційного інтелекту у військовослужбовців на подолання посттравматичного стресу та пом'якшення негативних наслідків пов'язаних із психологічними травмами і нездатністю впоратися з емоціями присвячені дослідження G. Deyanira, S. Sankar, & I. Nuzulul [14], S. Jerus [19], S. Aguilar & B. George [11, 12], A. Guirao [17], K. Oden [15].

Невирішені проблеми. Тема розвитку емоційного інтелекту у військовослужбовців досліджена вітчизняними дослідниками вкрай слабо та пред-

ставлена невеликою кількістю праць. У той самий час розвиток емоційного інтелекту у військовослужбовців сприяє їх готовності позитивно впливати на покращення рівня уміння управління відносинами та поліпшенню соціальної чуйності, а також сприяє пом'якшенню негативних наслідків пов'язаних із психологічними травмами і нездатністю впоратися з емоціями, що змінюють їхнє життя назавжди. Тому проведення тренінгів з формування навичок емоційного інтелекту може бути одним із тих дієвих інструментів, який допоможе попередити, подолати або ж пом'якшити негативні наслідки психологічних травм у військовослужбовців.

Мета дослідження. Здійснити огляд праць, які розглядають розвиток емоційного інтелекту у військовослужбовців з метою подолання посттравматичного стресу та пом'якшення негативних наслідків пов'язаних із психологічними травмами і нездатністю впоратися з емоціями та можливість його застосування у роботі із військовослужбовцями.

Теоретичний аналіз розвитку емоційного інтелекту у військовослужбовців з метою набуття ними навичок, які дозволятимуть пом'якшувати негативні наслідки пов'язані із психологічними травмами вимагає, на наш погляд, висвітлення таких питань:

1. Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень, які стосуються розвитку емоційного інтелекту у військовослужбовців з метою подолання посттравматичного стресу та пом'якшення негативних наслідків пов'язаних із психологічними травмами проявів.

2. Емоційний інтелект як чинник, що дозволяє подолати посттравматичний стрес та пом'якшити негативні наслідки психологічних травм у військовослужбовців.

У роботах зарубіжних дослідників пропонувалися певні моделі дослідження емоційного інтелекту, серед яких необхідно виділити кілька основних моделей. До них відносяться: модель емоційного інтелекту Д. Майера і П. Саловея [16], модель емоційного інтелекту Д. Гоулмана [3], модель емоційного інтелекту Рувена Бар-Она [13].

Найактивнішим популяризатором поняття емоційного лідерства вважається Д. Гоулман [3], американський журналіст і психолог, який на матеріалах психологічних досліджень і опитувань довів, що успіх у житті залежить не стільки від логічного інтелекту – IQ, скільки від здібностей управляти своїми емоціями – EQ.

У своїй книзі «Емоційне лідерство» він описує модель лідерських здібностей відповідно до структури емоційного інтелекту:

1 Самосвідомість: емоційна самосвідомість, адекватна самооцінка, впевненість в собі.

2 Самоконтроль: контроль емоцій, відкритість, адаптивність, воля до перемоги, ініціативність, оптимізм.

3. Соціальна чуйність: емпатія, ділова обізнаність, люб'язність.

4 Управління відносинами: наснага, вплив, допомога в самовдосконаленні, сприяння змінам, врегулювання конфліктів, командна робота і співпраця.

Найбільш відома в науковій психології модель емоційного інтелекту розроблена Д. Майєром і П. Саловеем [16], саме вони ввели у психологію термін «емоційний інтелект». Вони визначали емоційний інтелект, як здатність відстежувати власні та чужі почуття і емоції, розрізняти їх і використовувати цю інформацію для направлення мислення і дій. Емоційний інтелект розглядався як складний конструкт, що складається із здібностей трьох типів: ідентифікація і вираження емоцій, регуляція емоцій, використання емоційної інформації в мисленні і діяльності.

До праць з проблеми розробки моделей емоційного інтелекту також можна віднести розробки й інших авторів. Модель Д. Гоулмана [3] заснована на ранніх уявленнях Д. Майєра і П. Саловея [16], у яку до виділених попередниками компонентів він додав ще кілька, а саме: ентузіазм, наполегливість і соціальні навички. Тим самим він поєднав когнітивні здібності, що входили в модель Майєра і Саловея [16], з особистісними характеристиками.

За теорією Р. Бар-Она [13], емоційний інтелект визначається як сукупність найрізноманітніших здібностей, які забезпечують можливість успішно

діяти в будь-яких ситуаціях. Вчений виділив 5 субкомпонентів, які характеризують структуру емоційного інтелекту: саморозуміння (усвідомлення власних емоцій, впевненість у собі, самоповага, самоактуалізація); комунікативний потенціал (емпатія, соціальна відповідальність); адаптаційні здібності (вміння вирішувати проблеми, долати труднощі, емоційна лабільність); анти-стресовий потенціал (стійкість до стресів, самоконтроль); загальний настрій (оптимістичність).

Вітчизняні вчені у своїх дослідженнях приходять до висновку, що найбільш важливими складовими емоційного інтелекту є самосвідомість, саморегулювання та соціальні навички. Між ними існує прямий взаємозв'язок, оскільки регулювання не можливе без усвідомлення, а соціальні навички у суспільстві будуються на основі індивідуальних характеристик [8].

О. М. Кокурн [7] у своїй праці визначає п'ять компонентів сукупності лідерських якостей, якими повинен володіти військовослужбовець:

1) комунікативно-організаційний (комунікабельність, переконливість, тактовність, дипломатичність, емпатійність, гнучкість, розвинуті мовленеві та організаційні здібності);

2) емоційно-вольовий компонент, (цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, впевненість у собі, вимогливість, самовладання, стресостійкість);

3) мотиваційний (мотивація до лідерства та успіху);

4) мисленевий (швидкість мислення, логічність, креативність, проникливість, здатність до прогнозування та узагальнення, критичність, розсудливість);

5) особистісний (активність, ініціативність, обов'язковість, надійність, відповідальність, почуття гумору, оптимістичність, чесність, патріотизм, прагнення до самовдосконалення) [7].

Оскільки військовослужбовець повинен бути не лише професіоналом у своїй галузі, але і вміти протидіяти психологічному тиску противника, в тому числі в умовах реального бою, бути стійким до впливу різних екстремальних чинників, вміти контролювати невизначеність ситуації, проявляти наполегли-

ливість в досягненні довгострокових цілей, то у нього повинен бути розвинений емоційний інтелект, як один із компонентів [2].

Проте вітчизняними дослідниками не здійснювалось досліджень щодо впливу навичок емоційного інтелекту у військовослужбовців на подолання посттравматичного стресу та пом'якшення негативних наслідків пов'язаних із психологічними травмами.

У той самий час у дослідженнях зарубіжних авторів значну увагу приділено позитивному впливу розвинутих навичок емоційного інтелекту у військовослужбовців на попередження та подолання посттравматичного стресу, а також пом'якшення негативних наслідків пов'язаних із психологічними травмами і нездатністю впоратися з емоціями.

Так К. А. Hudson [18] зазначає, якщо запровадити на постійній основі оцінку емоційного інтелекту та навчання то це може допомогти військовослужбовцям, які переживають посттравматичний стрес. S. Jerus [19] у своїй роботі дійшов до висновку, що емоційний інтелект пропонує шлях до зменшення негативних наслідків участі у бойових діях. Він розширює внутрішньоособистісні та міжособистісні набори навичок, що дозволяє підвищити стійкість. Формування навичок - це більш позитивний, конструктивний спосіб підтримати емоційний та психологічний добробут військовослужбовців. Тобто за допомогою навчання емоційному інтелекту можливо вирішити певні проблеми, які виникають у військовослужбовців після участі у бойових діях, оскільки більшість військовослужбовців молоді люди, які все ще переживають емоційний та соціальний розвиток.

G. Deyanira [14] доводить, що навчання емоційному інтелекту допомагають та покращують здатність військовослужбовців адаптуватися до стресу й травматичних переживань, керувати ними, поліпшують розвиток кар'єри військовослужбовців та допомагають успішній інтеграції ветеранів у цивільне життя. Цю думку поділяють і S. Aguilar та B. George [11, 12] і пропонують застосовувати навчання емоційному інтелекту не лише у контексті військової служби, а й при розробці програм ефективної адаптації військовослужбовців

при поверненні до цивільного життя. У своїй праці G. Deyanira, [14] визначає головним фактором психосоціальних проблем у військовослужбовців інтенсивне робоче середовище. Автором було встановлено ряд захисних змінних, які можуть зменшити вплив стресу на емоційне здоров'я та поведінку військовослужбовців і зроблено висновок, що емоційному інтелекту можна навчати, розвивати та вдосконалювати як групу компетентностей, які безпосередньо впливають на ефективність військовослужбовця. Науковці доводять, що навчання емоційному інтелекту допомагають та покращують здатність військовослужбовців адаптуватися до стресу й травматичних переживань, керувати ними, поліпшують розвиток кар'єри військовослужбовців та допомагають успішній інтеграції ветеранів у цивільне життя. Тому в подальшому емоційний інтелект потрібно більш детально дослідити, прийняти та інтегрувати у навчання у всій військовій структурі; як під час прийому на службу так і під час проходження.

A. Guirao [17] вважає, що емоційний інтелект надає можливість пом'якшити негативні наслідки пов'язані із психологічними травмами та нездатністю впоратися з емоціями, які змінюють життя військовослужбовців назавжди, а K. Oden [15] додає, що навички емоційного інтелекту можуть бути використані з метою сприяння безпечному поверненню військовослужбовців до цивільного життя.

S. Aguilar та B. George [11, 12] у своїх статтях зазначають, що історично поширеною думкою у збройних силах було те, що емоції можуть перешкоджати ефективній поведінці військовослужбовця. Важливим кроком є визнання того, що емоційний інтелект у збройних силах представляє виклики, які відрізняються від подібних у цивільному житті. Емоційний інтелект в лідерстві може забезпечити більш високий рівень стійкості, яка є формою розумової діяльності, що дозволяє швидко відновитись після невдач. Крім того, емоційний інтелект в лідерстві позитивно впливає на здібності та етичну поведінку військовослужбовців.

Також, окремо слід виділити низку праць, у яких значну увагу приділено можливостям тренування навичок емоційного інтелекту у військовослужбовців.

S. Jerus [19] у своїй статті констатує, що емоційному інтелекту можна навчитися та значно покращити його завдяки тренінгам. Знання, отримані завдяки тренінгам, створюють більшу стійкість і кращі навички для подолання стресів та складних ситуацій у військовослужбовців. Самосвідомість сприяє підвищенню внутрішнього розуміння та прийняття. Більший рівень впевненості у собі та внутрішньоособистісні навички задають активний тон у боротьбі зі стресом та високим рівнем емоційних викликів. Самокерування посилює контроль, дисципліну, здатність адаптуватися та поліпшує позитивні емоції, оптимізм і загальну витривалість. Емоційний інтелект розширює емпатію та міжособистісні навички, а соціальна обізнаність і навички спілкування сприяють аналізу та вирішенню важких ситуацій.

Слід враховувати, що психічний стан підлеглих у той чи інший конкретний проміжок часу бойових дій безпосередньо впливає як на характер взаємин між військовослужбовцями, так і на їх ставлення до конкретного бойового завдання, ефективність використання особистого озброєння, військової техніки в бою. Тому з метою поліпшення навичок емоційного інтелекту у військовослужбовців варто проводити відповідні тренінги.

При проведенні тренінгів із формування навичок емоційного інтелекту у військовослужбовців особливу увагу слід звернути на формування навичок самодопомоги при стресі, що виникає під впливом стрес-чинників бойової обстановки. Для цього необхідно: актуалізувати явлення особового складу про фази розвитку та ознаки стресу; ознайомити їх з методами самодопомоги при стресі; навчитися обирати найбільш раціональні та ефективні методи подолання стресу.

Тренінг повинен охоплювати дієві та практичні підходи спрямовані на:

– розвиток емоційного інтелекту для підвищення професійної та особистої ефективності військовослужбовців та отримання різних способів ефективного управління власними емоціями, почуттями та емоційними станами;

- вміння розпізнавати та розуміти власні емоції, емоції інших людей;
- ознайомлення з найбільш ефективними методами профілактики стресу з метою підвищення у військовослужбовців стресостійкості та подолання негативних емоцій;
- отримання практичних інструментів для розвитку емоційного інтелекту, покращення якості комунікації, розуміння потреб інших людей та досягнення поставлених цілей.

Висновок. Протягом усього життя людина накопичує досвід сприйняття тих чи інших емоцій, що згодом трансформується в імпульси, які, проявляються як відповідь на конкретну ситуацію. Від якості та обсягу цього досвіду залежить уміння розпізнати та використати на свою користь ту чи іншу ситуацію. Тобто важливим інструментом військовослужбовця повинні бути розвинуті навички емоційного інтелекту. Це дозволяє йому управляти власними емоціями, розпізнавати емоції інших та свідомо обирати модель своєї поведінки в залежності від ситуації. Що у свою чергу сприяє попередженню та подоланню посттравматичного стресу, а також пом'якшує негативні наслідки пов'язані із психологічними травмами. Тому з метою поліпшення та формування навичок емоційного інтелекту у військовослужбовців варто проводити відповідні тренінги.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Бизнес Букс. 2018. 301 с.
2. Бойко О.В., Керницький О.М., Копаниця О.В., Луньков А.В. Лідерство сержанта та офіцера (психолого-педагогічний аспект): Навч. посібн. / за заг. ред. П. П. Ткачука. Львів: АСВ. 2010. 187 с.
3. Бояцис Р., Макки Э. Резонансное лидерство: Самоусовершенствование и построение плодотворных взаимоотношений с людьми на основе активного сознания, оптимизации и эмпатии. М.: Альпина Бизнес Букс. 2007.
4. Дубровинський Г., Рябова О. Зв'язок емоційного інтелекту військовослужбовця з психологічною сумісністю у військовому підрозділі. // *Питання психології. Вісник Національного університету оборони України*, 1 (51), 2019. С. 17-23.
5. Карузо Д., Саловей П. Емоційний інтелект керівника: як розвивати й використовувати чотири базові навички емоційного лідерства. К.: Самміт-Книга. 2016. 296 с.
6. Кетс де Врис М. Мистика лідерства: Развитие эмоционального интеллекта. М.: Альпина Бизнес Букс. 2004. 315 с.

7. Кокун О. М. Психологічна структура лідерських якостей майбутнього офіцера. // *Вісник Національного університету оборони України*, 4 (29), 2012. С. 170 - 174.
8. Крупський О. П., Кіба К. С. (2012). Взаємозв'язок між емоційною компетентністю та лідерством як складниками педагогічної діяльності. // *Педагогіка вищої та середньої школи*, 36, 2012. С. 222-229.
9. Мацевко Т. М., Куций О. А. Дослідження емоційного інтелекту при формуванні лідерських якостей сержантського складу збройних сил України. // *Проблеми екстремальної та кризової психології*, 14 (I), 2013. С. 211-219.
10. Рождественський А., Монзані Л. Лідерство на полі бою: дослідження військового лідерства в Україні. 2020. URL: <https://lvbs.com.ua/news/liderstvo-na-poli-boyu-doslidzhennya-vijskovogo-liderstva-v-ukrayini/> (дата звернення: 14.07.2022)
11. Aguilar S., George B. Emotional Intelligence in the decision- making process of the military leadership. 2018. URL: https://www.researchgate.net/publication/327664059_Emotional_Intelligence_in_the_decision-making_process_of_the_military_leadership (дата звернення: 15.07.2022)
12. Aguilar S., George B. A Review of the Linkages between Emotional Intelligence and Leadership in the Military Forces. // *Business Ethics and Leadership* 3 (2). 2019. URL: [https:// armgpublishing.sumdu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/12/files/bel/volume-3-issue-2/3.pdf](https://armgpublishing.sumdu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/12/files/bel/volume-3-issue-2/3.pdf)
DOI: <http://doi.org/10.21272/> (дата звернення 11.07.2022).
13. Bar-On, R. The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc. 1997
14. Deyanira G., Sankar S., Nuzulul I. The impact of emotional intelligence in the military workplace. // *Human Resource Development International*. 2020. P. 1-17. URL: DOI: 10.1080/13678868.2019.1708157. (дата звернення 12.07.2022).
15. Embedding emotional intelligence into military training contexts. / Oden K. B. та ін. // *6th International Conference on Applied Human Factors and Ergonomics (AHFE 2015) and the Affiliated Conferences*, AHFE 2015. URL: <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.976> (дата звернення: 14.07.2022).
16. Emotional intelligence as a standard intelligence. / Mayer, J. D. та ін. // *Emotion*, 1(3), 2001. P. 232–242. URL: <https://doi.org/10.1037/1528-3542.1.3.232>. (дата звернення: 12.07.2022).
17. Guirao A., Marin G., Pan P. (2019). Emotional intelligence in the military. // *Publicaciones Didacticas*. 2019. URL: Retrieved from <https://core.ac.uk/reader/235850530> (дата звернення: 14.07.2022).
18. Hudson K. A., (2016). Emotional Intelligence and Self-Efficacy in Military Leaders. *Dissertations*. 35. Brandman University. *Brandman Digital Repository* Retrieved from [https:// digitalcommons.brandman.edu/edd_dissertations/35](https://digitalcommons.brandman.edu/edd_dissertations/35)
19. Jerus R. (2015). Military and Emotional Intelligence. URL: <https://www.linkedin.com/pulse/soldiers-emotional-intelligence-robert-jerus-sphr> (дата звернення: 14.07.2022).

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

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ЯК ОСНОВА ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Впродовж всього життя людина постійно стикається з низкою різних за складністю проблем, труднощів, які досить часто вимагають від неї невідкладного розв'язання. Тому в сучасному світі вагоме значення мають психологічні дослідження творчої особистості, здатної пропонувати креативні й неординарні способи вирішення проблем, проявляти психологічну готовність до розв'язування нових, нестандартних задач. За нинішніх умов особливої актуальності набувають дослідження функціонування творчого мислення особистості в складних, екстремальних умовах, в умовах інформаційної невизначеності.

Відомо, що, людський організм, людська психіка визначається досить суттєвими запасами біологічної, фізичної, психічної міцності, а, окрім того, характеризуються можливостями адаптації, що дозволяє розвивати цю натуральну стійкість, підвищує можливості людини в подоланні різноманітних труднощів. Але разом з тим, як зазначає В. О. Моляко, такі запаси міцності й надійності завжди мають індивідуальні характеристики, вони неоднакові, а, окрім того, вони не завжди, так би мовити, розраховані на дуже сильні впливи, проти яких у конкретних людей нема ніякого імунітету, ніякого захисту, чи то фізичного, чи то психологічного. Саме тому постає, а, по суті, вже постало, питання про перспективи подолання людиною різноманітних ускладнень, криз, катастроф, екстремальних й над екстремальних ситуацій. В теорії творчості, розробленій вченим, наводиться наступна класифікація умов, в якій протікає діяльність: 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. Враховуючи результати проведених досліджень в сфері психології творчості, В.О. Моляко зазначає, що особливо актуальним є дослідження, пов'язані з навчанням та вихованням дітей, спілкуванням в сім'ї, в системах “вчитель учень”, “вчитель учні” та усі інші, що належать до проблематики навчально-виховних процесів, трудової підготовки, запобігання шкідливих звичок, кримінальної поведінки, реабілітації психологічного здоров'я. В зв'язку з цим, розв'язуючи неодмінно стратегічну проблему підготовки фахівців, що були б здатні на високому рівні здійснювати гіпотези й проекти сьогоденного та завтрашнього дня, це фактично підготовка їх до творчої діяльності, часом в досить широкому діапазоні [3].

В молодшому шкільному віці у дитини вперше з'являється усвідомлення взаємовідносин між нею та оточуючими, починає проявлятися здатність зрозуміти суспільні мотиви поведінки, проаналізувати вчинок з точки зору моралі, оцінити значимість конфліктної ситуації. Тобто в цьому віці формування особистості вступає в таку стадію розвитку, як усвідомлення. Якщо у дошкільному віці провідною діяльністю була гра, то в молодшому шкільному віці стала учбова діяльність, як еквівалент трудової діяльності, а оцінка дитини іншими залежить і визначається її шкільними успіхами.

Відмінною ознакою творчої діяльності дітей є суб'єктивна новизна продукту діяльності. Тут важливим є сам психологічний механізм діяльності, в якій формується вміння розв'язувати нешаблонні, нестандартні задачі.

У сучасній психології та психіатрії багато уваги приділяється психічному здоров'ю дітей різних вікових періодів та факторам середовища, що їх детермінують. Так як дитина знаходиться в постійному розвитку, то взаємини з нею повинні визначатися віковими особливостями. Важливим для психічного здоров'я дитини є психологічний клімат родини. Він суттєво впливає на дитину, спричиняє стан комфорту або ж дискомфорту.

Психологічне здоров'я характеризується високим рівнем особистісного здоров'я, розумінням себе та інших, наявністю уявлень про мету і сенс життя, здатністю до управління собою (особистісної саморегуляції), умінням прави-

льно ставитися до інших людей і до себе, свідомістю відповідальності за свою долю і свій розвиток. Психологічне здоров'я дитини та дорослого відрізняється сукупністю особистісних якостей, які ще не повністю сформувались у дитини, але мають бути притаманними психологічно здоровій дорослій людині. Таким чином, передумови психологічного здоров'я закладаються в пренатальному періоді, а протягом життя людини воно постійно змінюється внаслідок динамічної взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів [2].

В психологічних дослідженнях доведено, що під час навчання в школі, число здорових дітей зменшується, спостерігається збільшення невротизації учнів початкової школи. Чинники погіршення психологічного здоров'я учнів шкільний період можуть бути різними. До них, в основному, на думку дослідників, належать невідповідність дитини до школи, негативне ставлення вчителів та учнів, страх покарання та отримання незадовільної оцінки, нездатність засвоїти шкільний матеріал, перевтома під час учбових занять.

Виділяють 3 групи дітей, які страждають шкільними неврозами:

1) педагогічно занедбані або розумово відсталі учні. Для них характерні явні відхилення у поведінці, грубість, агресія, підвищена самооцінка, низька успішність.

2) відносяться школярі, які добре вчаться і задовільно ведуть себе на уроках, але під впливом стресів різко змінюються: з'являється депресія, апатія, нав'язливі стани.

3) відносяться зовнішньо благополучні діти, у яких все ж таки спостерігаються деякі ознаки невротизації: страх відповідати біля дошки, тремор рук, плаксивість, фобії, занижена самооцінка [1].

Типовими психологічними характеристиками здорової людини є оптимізм, емоційний спокій, здатність радіти, самодостатність і вміння адаптуватися до складних життєвих обставин. Оптимальне співвідношення між виділеними психологічними характеристиками створює відчуття гармонії, що визначає баланс між різними складовими особистості: емоційною та інтелектуальною, соматичною (тілесною) та психічною, між людиною та оточуючими.

Психологічний супровід здібних та обдарованих дітей – це створення соціально-психологічних умов для успішного навчання та розвитку дитини з метою збереження їх психологічного здоров'я. Відповідно завданнями психологічного супроводу є попередження виникнення проблем у розвитку дитини; допомога здібному та обдарованому учню у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання, соціалізації; розвиток психолого-педагогічної компетентності учнів, батьків, педагогів [2].

Розвиток творчого мислення молодших школярів має відбуватися на основі засвоєння ними певного мінімуму знань про творчі мисленнєві дії, розвитку певного рівня просторового мислення і уяви, спостережливості. Вчитель (дорослий) повинен забезпечити повноцінні можливості для свободи дитячої фантазії у процесі підготовки до творчості, зокрема формувати вміння спостерігати, спонукати до фантазування, вигадування ідей, розвивати вміння бачити різноплановість та багатофункціональні можливості об'єктів та явищ природи тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Гафитулин М. С. Развитие творческого воображения: Из опыта работы со школьниками начальных классов: Метод. разработка по использованию элементов теории решения изобретательских задач в работе с детьми. Фрунзе, 1990. С. 2-18.
2. Збереження психічного здоров'я здібних та обдарованих дітей : метод. реком. для [практичних психологів навчальних закладів] / Уклад. : Г. Б. Растроста . Суми : 2015. 46 с.
3. Моляко В. О. Психологія творчості як нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/6/visnuk_18.pdf

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

ВПЛИВ ТВОРЧОСТІ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ УЧАСНИКІВ ФАНАТСЬКИХ СПІЛЬНОТ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19

Пандемія коронавірусної хвороби позначилася на мешканцях майже всієї нашої планети, навіть у відносно віддаленій від епіцентру подій Австралії й досі всі великі міста закриті на локдаун. За таких умов, коли ізольованість людей посилюється (особливо це стосується активної молоді, яка звикла подорожувати, спілкуватися із різними людьми на професійні та дозвіллієві теми), зростає значення комунікації у соціальних медіа, не в останню чергу це стосується фандомів – або об'єднань фанатів. Ні для кого не секрет, що на пострадянських теренах фанатські об'єднання вивчаються виключно в контексті патології, фанати - психологічно (або й психічно) хворі люди, які потребують як мінімум психологічної корекції. Втім фандоми мають свою тривалу історію і часто участь в них, навпаки, сприяє розширенню світогляду, створює можливості для саморозвитку та покращує психологічне благополуччя.

Дослідженням фанатської творчості як міждисциплінарної галузі вже майже три десятиліття, але за цей час вони викликали інтерес у науковій спільноті (S. Driessen, 2015). Нині дослідження фандомів проводяться в контексті широкого кола дисциплін і фан-культур, стосуються проблем, пов'язаних із виробництвом і споживанням популярних медіа (включаючи кіно, музику, телебачення, спорт та ігри). Особливий інтерес становить проблема, яка фантворчість пов'язана із транскультурністю – середовищем, в якому культурний текст можна аналізувати за межами культурних кордонів (K. Yoon, 2019).

У серпні-вересні 2021 року Daniel Lavoie - Officiel спільно з La joie de Lavoie - Daniel Lavoie fanpage було організовано та проведено емпіричне дослідження впливу творчості канадійського співака, першого виконавця ролі Фролло мюзиклу «Нотр Дам де Парі» (1998-2022) Даніеля Лавуа та присвячених йому спільнот, на психологічне благополуччя фанатів під час пандемії COVID-19. Опитувальник, розроблений спочатку англійською мовою, було перекладено на французьку, китайську та російську мови. Всі переклади перевірено та схвалено носіями зазначених мов. Ключовими аспектами опитування є: психологічні особливості прихильників Даніеля Лавуа, стресове навантаження на них під час пандемії, ідентифікація себе з фанатськими спільнотами, вплив музики Даніеля Лавуа на психологічне благополуччя до та під час пандемії, вплив особистості Даніеля Лавуа та участі у спільнотах фанатів на психологічне благополуччя та адаптацію до стресових умов життя. Крім цього, вивчалися уподобання щодо творчості Даніеля, особливості сприймання фанатами його пісень у різних повсякденних ситуаціях, вплив на особистісне зростання і плани щодо самореалізації, зокрема й у творчій діяльності.

Для визначення впливу стресових факторів на особистість фанатів під час пандемії, ми використали модифіковану Шкалу стресових подій Холмса-Раге (The Holmes and Rage Stress Inventory). Встановлено, що загальний рівень стресу респондентів становить – 22,16, що відповідає показнику низького рівня стресу, а результатами за опитуваннями чотирма мовами статистично значуще не відрізняються (при $p=0,204$). Основними стресовими подіями для респондентів під час пандемії були: проблеми в родині, на роботі, проблеми зі здоров'ям та ізоляція (суттєве звуження кола спілкування). За результатами опитувальника ТІРІ, респонденти характеризуються високим рівнем сумлінності (16,07), помірним – відкритості досвіду (10,28), дружелюбності (9,89) та емоційної стабільності (7,94) та низьким – екстраверсії (6,69). Дані опитувальників різними мовами статистично значуще не відрізняються ($p>0,05$).

Слід зазначити, що 19,1% опитаних познайомились із творчістю Даніеля Лавуа саме під час пандемії, до цього переважна більшість з них знали окремі

його пісні та роль у відомому мюзиклі, але не були фанатами. Ми проаналізували загальний вплив творчості Данієля Лавуа на різні вікові групи респондентів. Згідно із статистичним аналізом, значущі відмінності між групами відсутні. Крім того, до аналізу ми додали фактори впливу об'єднань фанатів, присвячених Данієлю Лавуа.

Нині нам відомо близько 20 фандомів у різних соціальних мережах (Фейсбук, ВКонтакте, Вейбо, Інстаграм). Цікаво відзначити, що більшість респондентів є членами двох найбільших спільнот у Facebook – офіційної сторінки та *La joie de Lavoie* – по суті, двох міжнародних фандомів зі щоденною активністю. Себто, саме щоденна активність для фанів є дуже важливою в контексті підтримання їх психологічного благополуччя.

Для визначення впливу творчості Данієля Лавуа на психологічне благополуччя фанів під час пандемії, ми обчислили два основні критерії – сумарний вплив до пандемії та сумарний вплив після пандемії. За результатами кореляційного аналізу дані критерії статистично значуще пов'язані між собою ($r=0,709$, $p=0,001$) а їх результати як на окремих вибірках, так і на вибірці в цілому відрізняються статистично значуще ($Z=-3,233$, $p=0,001$). Тобто, вплив творчості Данієля Лавуа на психологічне благополуччя фанатів вищий під час пандемії, а не до неї. у всіх вікових групах спостерігається зростання впливу творчості Данієля Лавуа на психологічне благополуччя, а вплив фанатських спільнот найвищий для респондентів, молодших 18 років і найнижчий для старших за 65 років, що в цілому відповідає науковим психологічним дослідженням психології фандомів (L. Bennett, 2012). Загалом, майже у всіх аспектах психологічного благополуччя виявлено підвищення впливу творчості Данієля Лавуа на психологічний стан фанів під час пандемії. Особливо це стосується таких тверджень як: «відволікає мене від стресу», «я відчуваюсь більш щасливим», «відволікає мене від тривоги», «знижує інтенсивність гніву», «викликає приємні спогади». Участь у фан-спільнотах найбільше вплинула на такі аспекти благополуччя, як «допомагає мені бачити речі в більш позитивному світлі», «я відчуваю себе менш самотньою», «я відчуваю себе

щасливішим попри стрес, гнів чи тривогу», «я відволікаюся від проблем», «це втішає мене, коли я відчуваю стрес».

Підводячи підсумки, ми наголошуємо, що дане дослідження є першим подібним не лише щодо психологічного благополуччя під час пандемії, а й тому, що присвячено впливу творчості одного артиста, достатньо відомого у всьому світі, який попри пандемію, активно продовжує свою творчу діяльність; крім того, у даному дослідженні вперше поєднано вивчення впливу творчості артиста та присвячених йому фандомів на психологічний стан фанатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bennett L. Music fandom online: REM fans in pursuit of the ultimate first listen. *New Media & Society*. 2012. Vol. 14(5). P. 748-763.
2. Driessen S. Larger than life: exploring the transcultural fan practices of the Dutch Backstreet Boys fandom. *Participations Journal of Audience and Reception Studies*. 2015. Vol. 12(2). P. 180-196.
3. Yoon K. Transnational fandom in the making: K-pop fans in Vancouver. *International communication gazette*. 2019. Vol. 81(2). P. 176-192.

Мазяр Олег Васильович,
доктор психологічних наук,
професор кафедри соціальної та практичної психології
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЇ: ЗА ФОКУСОМ АНАЛІЗУ

На початку 1970-х років жваво обговорювалося фундаментальне питання предмета психології у зв'язку зі сподіваннями окремих вчених (Ф.Б. Бассін) змінити предмет психології. Сприяти цьому могли досягнення кібернетики, яка нібито апелювала до виявлення логіки мислення людини. Вихідна ідея щодо зміни предмета психології полягала у тому, щоби вивчати ті явища та процеси, які піддаються формалізації, а відтак можуть бути операціоналізованими кібернетичними машинами. Насамперед ішлося про мислення, яке протистоїть іншими ірраціональним феноменам. Втім, у дискусії більшість фахівців (Л.І. Божович, Є.І. Бойко, А.А. Ветров, Г.І. Іванін,

М.С. Неймарк, М.Г. Ярошевський) обстоювали думку, що предмет психології перебуває поза межами компетентності кібернетики (позаяк йдеться про суб'єктність та суб'єктивність), а тому принципово змінитися не може. Іншими словами, відбулася спроба звузити предмет науки до меж формалізації психічних процесів, які, зокрема, об'єктивувалися у «значущих переживаннях», «опосередкованих значеннях» та «ситуаційних смислах», тобто в тих процесах, які можуть бути осмисленими. Зі свого боку зауважимо, що така «теоретична ініціатива» виглядає цілком очікувано, зважаючи на невизначеність предмета дослідження, що породило таку кількість теорій та концепцій особистості (і цей процес триває досі). Ф.Б. Бассін загострив увагу й абсолютизував положення про те, що психологія часто-густо підміняє суто наукові поняття різноманітними метафорами, алегоріями та іншими літературними концептами, тоді як спиратися треба на вимірювані феномени.

Погоджуючись з тим, що психологія повинна очиститися від «містифікації», не можна погодитися із запропонованою ціною. Йдеться не тільки і не стільки про звуження предмета дослідження, скільки про його підміну до рівня бехтерівської рефлексології чи корнілівської реактології. Загальна задача психології – розкрити суть суб'єктивного, що насправду неможливо зробити, спираючись винятково на логіку, яку здатна встановити кібернетична машина. Вочевидь, проблема полягає не у створенні обчислювальної машини, яка за потужністю у продукуванні когнітивних операцій зрівняється з мозком людини, а у тому, що ці операції не відповідають законам формальної логіки, мають високий рівень свободи сполучення елементів, які поєднуватися не можуть. Ми припускаємо, що така кібернетична машина повинна вміти продукувати абсурд, а потім на його матеріалі створювати унікальні раціональні рішення, які, своєю чергою, не будуть позбавлені суперечностей (формально логічних помилок).

Дискусія довкола питання предмета психології сьогодні може видатися дивною та архаїчною. Адже це ставить під сумнів її науковий статус. На нашу думку, періодичні спроби звузити предмет психології підтверджують на-

уковий пошук, окреслюють коло проблем, які вимагають вирішення, виявляють системні принципи психічної саморегуляції людини.

Що стане показником того, що предмет психології, зрештою, набуде адекватного змісту? Перехід від емпіричного дослідницького підходу до теоретичного, який запропонує задовільний рівень формалізації психічних процесів. Однак цей рівень вдовольнятиме тільки тоді, коли академічна психологія з'ясує суть одиниці психічного (психологічного) аналізу. Поки що ця проблема не має помітного розвитку і назагал не дискутується у періодичних виданнях.

Емпіричний підхід сучасної психології встановив такі стандарти дослідження, за яких застосування статистично-математичних методів автоматично забезпечує науковість підходу (принаймні формальну). Натомість отримуємо вражаючий масив кореляційних показників, які, щоправда, після реплікаційних досліджень здебільшого не підтверджуються або мають значущі відхилення. Причому проблема полягає не у відсутності належного рівня надійності та валідності методів. Ненадійними та невалідними їх робить нерелевантна теорія. За психологічні теорії видають сонм концепцій саморегуляції, який здебільшого зосереджується на окремих психічних феноменах, які вважають системними. На нашу думку, теорія повинна відштовхуватися не від суперфеномену на кшталт лібідо чи установка, а від структурних відмінностей психічних процесів людини. Адже психологія досі оцінює психічні феномени та процеси як рефлекторні за суттю. Виходить, що людина відрізняється від тварини лише за кількісними показниками. Чи буде це достатнім фактором у поясненні феномену мислення. Не дарма навіть І. П. Павлов говорив про другу сигнальну систему, а не про вдосконалену першу сигнальну систему.

Ми припускаємо, що системна психічна відмінність людини полягає у тому, що її нервово-психічну реакцію вирізняє бінарний характер. Ця бінарність обумовлює базову психічну суперечність суб'єкта, що набуває загострення у ситуації психічних розладів. Відтак процес інтеграції, адаптації та соціалізації слід розглядати під кутом розгортання базової психічної суперечно-

сті, її трансформації. Власне, саме бінарність робить дослідження, зокрема, експериментального штибу ненадійними та невалідними, адже вивченню підлягає свідомо, декларована суб'єктом частина бінару, тоді як недекларована (загальмована, витіснена) не зауважується, оскільки безпосередньо не відбивається в емоційних реакціях, поведінкових актах, когнітивних процесах. Відтак математичне моделювання дозволяє, радше, систематизувати декларативний рівень нервово-психічного реагування, який є неповним, до того ж значною мірою таким, що суперечить несвідомому. Причому йдеться це не тільки про класичне психоаналітичне уявлення про дихотомію свідомого та несвідомого, а насамперед про її психофізіологічне розуміння, коли одна нервово-психічна реакція отримує два вогнища збудження та функціонує в межах інверсії.

Емоційний вимір бінарної (тривіальної для людини) реакції – амбівалентність, когнітивний – абсурд. Вони становлять основу нервово-психічного реагування, але тільки основу, позаяк повне розгортання реакції полягає у гальмуванні одного з вогнищ збудження, яке, разом із тим, не досягає повного та надійного згасання. Фактично вивчення певної нервово-психічної реакції (наприклад, як риси особистості, поведінкового патерну тощо) відбувається за одним – актуальним за певних ситуаційних умов – вогнищем збудження, тоді як за інших умов реакція може змінюватися (інвертуватися) до рівня невпізнаваності. Мовою психофізіології, різні патерни поведінки можуть відповідати не різним рефлекторним реагуванням, а одному, дарма що в інвертованій формі. Це положення ми вважаємо принциповим та основоположним, позаяк визначає структуру психічної одиниці та специфіку методології психологічного дослідження.

У зв'язку з цим зміст предмета психології можна визначити таким чином: *на макрорівні* – умови формування та нівелювання бінарної нервово-психічної реакції; *на мезорівні* – змістовні аспекти бінарної нервово-психічної реакції; *на мікрорівні* – структурні аспекти бінарної нервово-психічної реакції. Відповідно до запропонованого підходу, сучасна психоло-

гія перебуває на мезорівні теоретичних і прикладних досліджень. Здебільшого вивчаються кореляційні зв'язки між психічними феноменами та процесами, на підставі чого здійснюється математичне моделювання процесу психічної саморегуляції. Натомість ми вважаємо, що труднощі з валідністю та надійністю досліджень обумовлені фактором порушення цілісності нервово-психічної реакції, фундаментальною помилкою у розумінні психічної суперечності як зіткнення несумісних когніцій, тоді як можемо мати справу з однією нервово-психічною реакцією, яка лишень отримала загострення в усвідомленні її бінарної природи.

Макрорівень психологічного аналізу забезпечує найзагальніше розуміння психічної еволюції, яка полягає в «ослабленні» рефлекторного принципу реагування при одночасному збереженні спрямованості на прийняття адекватних рішень. Йдеться про вироблення когнітивної гнучкості, яка еволюційно зростає до рівня так званого абстрактного мислення. Ключовим фактором цього процесу стає можливість його скасовувати першосигнальні імпульси, точніше, уповільнювати процес зіткнення та диференціації нервово-психічних реакцій, які частково є імітованими та мають соціально-імітаційне походження.

Мікрорівень психологічного аналізу полягає у здійсненні моделювання інверсії нервово-психічної реакції. Це дозволяє пояснити та спрогнозувати психодинаміку на емоційному, когнітивному та поведінковому рівнях, з'ясувати потенційні можливості для психокорекції (дезабсурдизації) у ситуації невротизації.

У такому розумінні предмета психології немає абсолютної оригінальності та новизни. Однак кут погляду становить абсолютну новизну. Адже ми завершуємо логіку психоаналітичного розуміння психічної структури, показуємо цілісність нервово-психічної реакції, систему психічної саморегуляції; разом із тим, виходимо з природничих даних про можливість зміни рефлексів (парабіоз) та якісно вищого рівня ускладнення психічної активності.

*Малімон Віталій Іванович,
кандидат наук з державного управління, доцент,
доцент кафедри публічного управління та адміністрування
Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу*

ЕКЗИСТЕНЦІЙНА САМОТНІСТЬ ТА КРЕАТИВНІСТЬ ЛЮДИНИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Війна в Україні завдає великих людських страждань з трагічною втратою відчуття безпеки й призводить до колективної психотравматизації. Вона призводить до жахливих соціально-економічних та психологічних наслідків: за попередніми оцінками ПРООН, до 90% українського населення може зіткнутися з бідністю і психологічною вразливістю, якщо війна затягнеться і відкине країну на десятиліття назад. В таких умовах значна частина людей обирає самотність як стратегію виживання і хоча б мінімальної безпеки.

У свій час відомий німецький філософ Ф. Ніцше зауважував, що самотність не варто розглядати як драму й сприймати її зі страхом або відчаєм. На його думку, «людина не повинна боятися самої себе, а навпаки, мусить залишатися наодинці, аби краще зрозуміти себе, свій внутрішній світ, духовно збагатитися». Проте, на переконання філософа, «помилкова любов до себе та страх самотності перешкоджають людині бути наодинці і ставати на шлях розвитку, бо самотність має бути однією з умов самовдосконалення». Як підкреслював науковець, «стан самотності є тотожним стану свободи і наданий людині для духовного розвитку, самовдосконалення та самопізнання, усвідомлення сутності індивідуального та колективного життя» [5, с. 281].

Відомий іспанський філософ Х. Ортега-і-Гассет підкреслював, що «людина може час від часу зупиняти свою звичну життєдіяльність і занурюватися в глиб себе, щоб дослухатися до свого внутрішнього світу, зайнятися собою» [6, с. 162]. Під час такого занурення людина самовдосконалюється, набуває нові компетентності, що дозволяє їй віднаходити нові ресурси та успішно вирішувати існуючі проблеми.

В. Франкл наголошував на необхідності поділу понять «бути одному» і «відчувати самотність». Відчуття самотності він розуміє як переживання страху бути дійсно самотнім. Бути дійсно самотнім обумовлено самим фактом існування людини, це те, що нам дано випробувати в екзистенціальних ситуаціях таких як народження, смерть, удари долі. Автор вважає, що неможливо розглядати самотність тільки негативно, бо саме вона може бути джерелом креативного ставлення людини до життя [цит. за: 1, с. 33–34].

І. Ялом запропонував класифікувати самотність на три види: 1) міжособистісна самотність (фізична ізоляція від людей); 2) внутріособистісна самотність (дія спрямована самою особистістю на власну внутрішню дезінтеграцію); 3) екзистенціальна (онтологічна відокремленість між особистістю і світом) [9, с. 398].

Відомий психоаналітик Н. Хамітов інтерпретує екзистенційну самотність як феномен, що «виражає буття людини, яке наповнене стражданням в результаті відчуження від себе та роду, втрати й пошуку самототожності» [8, с. 4]. Саме остання, на нашу думку, має особливе значення в умовах війни.

Відчуття самотності, яке в різні часи з різним ступенем сили властиво кожному з нас, має своє коріння в дитинстві. Наведемо з цього приводу міркування відомої дослідниці Фріди Фромм-Райхман (Frieda Fromm-Reichmann): «Якщо дитина оточена тільки захопленням і любов'ю і нічого не дізнається про навколишній світ, у неї може розвинути впевненість у своїй величчі і значущості, яка веде до нарцисистичної життєвої орієнтації: переконаності в тому, що жити – значить бути коханим і викликати захоплення. Ця манія величчі і нарцисистична установка буде неприйнятна для оточуючих; вони дадуть відповідь на неї ворожістю і ізоляцією нарцисистичної особистості. Виникає і глибоко вкорінюється триада – нарцисизм, манія величчі і ворожість, – яка лежить, згідно з Зілбургом, в основі всіх трагедій самотності» [10; цит. за: 2, с. 153]. Однак, в міру дорослішання та набуття життєвої компетентності самотність теж видозмінюється і набуває нових характеристик. В умовах війни це означає, зокрема, здатність абстрагуватися від суспільної

нестабільності та домінування насильства і мови ворожнечі, спроможність створити свій острівець свободи, любові та творчості.

У метаантропології Назіпа Хамітова [7] розглядаються певні ознаки самотності, які автор називає «масками самотності», – нудьга й туга. «Нудьга й туга є переживанням своєї самотності у бутті. Це переживання свого незлиття із буттям, викинутості з нього». На його думку, найглибша проблема суспільства із обивательськими цінностями в тому, що «у масі обивателів неможливий вияв особистісного начала. Особистість засинає в ній. Або ж виходить за його межі». Завдяки самоактуалізації, людина долає межі буденності й виходить на новий рівень буття – «граничний». Наступний і завершальний крок у вимірі метаантропології – це вихід за межі особистості, до «метаграничного буття», яке назавжди звільняє людину від екзистенціалів туги й нудьги, дозволяє їй сягнути рівня мета граничного, де панують інші екзистенціали – свобода й любов [7, с. 126].

Екзистенціалісти цілком слушно вважають, що самотність здатна стати джерелом творчих сил людини і пропонують використовувати самотність як внутрішній ресурс особистості для розвитку та функціонування в соціумі [1, с. 34].

На нашу думку, обираючи самотність в умовах війни, людина схильна надавати важливого значення власній самоцінності, визначати оптимальну модель життєвої поведінки та взаємодії з соціальним середовищем. В цьому контексті вибір виду самотності відбувається під впливом обставин, що склалися та спонукали змінити звичний спосіб життя. Слід також підкреслити, що при виборі екзистенційної самотності людина дістає отримує можливість накопичення емоційного та екзистенційного капіталу, здатність знаходити душевну гармонію і бути в балансі під час взаємодії з собою та навколишнім середовищем. В умовах війни екзистенційна самотність постає як невід'ємна складова поступу людського духу, система захисту від душевної деградації та морально-психологічного вигорання, умова зменшення негативних наслідків від суцільної травматизації повсякденного життя.

Суттєвим у цьому процесі є усвідомлення відповідальності за свій психічний стан, не перекладаючи її на інших людей (рідних, друзів, своїх керівників, колег, лікарів тощо) [3, с. 14].

Водночас стан самотності («сепарація від світу» за І. Яломом) може сприяти розвитку творчих здібностей людини. Поняття «творчі здібності» тісно пов'язане з поняттям «творчість», «творча діяльність». Під творчою діяльністю розуміється така діяльність людини, в результаті якої створюється щось нове. Багато психологів пов'язують здібності з творчою діяльністю, перш за все, з особливостями креативного мислення. Креативне мислення включає в себе конвергентне й дивергентне мислення. Конвергентне мислення – здатність застосовувати загальноприйняті та логічні стратегії пошуку, як розпізнавання та прийняття рішень щодо збереженої інформації з метою продукування відповіді. Дивергентне мислення – здатність керуватися новими підходами й продукувати оригінальні ідеї, утворюючи несподівані комбінації з наявної інформації й застосовуючи такі здібності, як семантична гнучкість, легкість асоціацій, ідеація (оперування абстрактними образами). Дивергентне мислення дає такі відповіді, яких, можливо, раніше не існувало, і які часто є новими, незвичними або дивними [4]. Війна якраз створює нові непередбачувані обставини, які спонукають до прийняття нестандартних рішень.

Наведемо декілька причин, які сприяють розвитку креативного мислення в умовах війни.

По-перше, це необхідність забезпечити хоча б мінімально безпечні умови життя для себе і своїх рідних людей.

По-друге, потреба зменшення психоемоційних переживань, подолання відчуття безпорадності та депресивного стану.

По-третє, видозміна форм і засобів комунікації в умовах обмеження окремих прав та свобод людини та громадянина.

Таким чином, екзистенційна самотність і креативне мислення стають своєрідними точками опори, які дозволяють підтримувати певний рівень

особистісної безпеки в умовах сьогодення та формувати стратегії життя на майбутнє, накопичувати емоційний та екзистенційний капітал.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бедан В. Б. Індивідуально-типологічні особливості схильності особистості до переживання самотності. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. Одеса, 2018. 319 с.
2. Громова О. В. Самотність як феномен у екзистенціальному і психоаналітичному дискурсі ХХ ст. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук. Дніпро, 2021. 275 с.
3. Карамушка Л. М. Психічне здоров'я особистості під час війни : як його зберегти та підтримати : Метод. рекомендації. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 52 с.
4. Креативне мислення : чи можливо оцінити та як його перевірити? URL: <https://osvitoria.media/experience/kreatyvne-myslennya-chy-mozhlyvo-otsinyty-ta-yak-jogo-pereviruty/>.
5. Ницше Ф. Утренняя заря: Мысли о моральных предрассудках. Москва : Академический проект, 2008. 334 с.
6. Ортега-и-Гассет Х. Углубление в себя и обращенность вовне. Философские науки. 1991. № 5. С. 158–173.
7. Хамитов Н. В. Люди тоски и люди скуки. Тайна одиночества и совместимости мужчины и женщины. Изд. 6-е, доп. и перераб. К. : КНТ, 2019. 200 с.
8. Хамітов Н. В. Самотність як феномен людського буття : автореф. дис...доктора філос. наук : 09.00.04 «Естетика»; НАН України, Інститут філософ. ім. Сковороди. К., 1998. 34 с.
9. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. Москва : Независимая фирма: «Класс», 1999. 576 с.
10. Fromm-Reichmann F. Loneliness. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00332747.1959.11023153>.

Мельник Оксана Андріївна,

*доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,
доцент кафедри загальної психології факультету психології
Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

ПОГЛЯДИ НА ЗНАЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ТВОРЧОСТІ В УКРАЇНСЬКІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ ДУМЦІ ХІХ СТОЛІТТЯ

Категорія самопізнання в українській психологічній думці ХІХ століття визнається однією з головних. Процес самопізнання є висхідною точкою у формуванні особистості, вважали представники української психологічної думки ХІХ ст. [1]. Звернення людини до самої себе є процесом пізнання, стверджували українські психологи означеного періоду, який відбувається по

траєкторії, а саме – від зовнішнього до внутрішнього. Здатність до самопізнання є змістовною ознакою особистості, показником її розвитку. В процесі самопізнання людина помічає як загальне, типове й постійне, котре її об'єднує з іншими людьми, так і окреме, особливе, що є виключно її достоїнством, котре належить їй як особистості. Згідно поглядів українських психологів особистість не може обмежитись знанням лише своєї загальнолюдської сутності, як вона являється людині в її земному бутті, так як особистість прагне вийти за ці межі й звернутись до питання про вічну сутність душі. Українські психологи XIX століття генезою цього прагнення вважали творчі здібності, які його уможливають, адже це прагнення і є ключем до пізнання істинної природи душі, чинником бачення й розвитку унікально-творчих здібностей завдяки яким твориться особистість [3].

Повнота життя, зауважували українські психологи XIX ст., може бути досягнута лише завдяки заняттям з самопізнання задля усвідомлення своїх творчих можливостей. Саме усвідомлення власних творчих можливостей може сприяти у досягненні вищих цілей та для відчуття повноти життя. Самопізнання як наддосвідне і незалежне від зовнішнього світу та матеріальних умов утворення є джерелом самостійної творчості, котре, перш за все, не обмежується лише сферою таких вищих почуттів, як естетичних, моральних, інтелектуальних та релігійних. У своїй глибині самопізнання відкриває закладені в ньому елементи чистого розуму або ідеї. Зокрема, до цих елементів українські психологи XIX ст. відносять ідеї істини, добра, краси, надчуттєвої богоподібної душі як ідеальної дійсності. Можливості надаються людині від народження, проте лише систематична робота над собою, над вдосконаленням своїх здібностей завдяки здобуванню знань здатна сприяти та виступати умовою розвитку вищого ступеня творчості, який лише і дозволяє людину визнати особистістю, стверджували українські психологи XIX ст. [3].

У науковій спадщині українських психологів XIX ст. зазначено, що творча діяльність сприяє появі нових, оригінальних продуктів, які мають високу цінність для суспільства. Розробка теорій, створення художніх творів,

картин, наукове дослідження, розробка планів є типовими прикладами творчої діяльності [1; 2].

В українській психологічній думці XIX ст. зауважувалось, що творчі процеси можуть протікати дуже різноманітно в залежності від змісту самої діяльності та від індивідуальних особливостей особистості і таланту творця. Проте, вважали українські психологи, існують певні моменти, котрі вважаються характерними для більшості випадків творчості [1].

По-перше, творча діяльність не можлива без стану натхнення, тобто стану особливої напруги і підйому усіх сил і здібностей людини. Стан натхнення пов'язаний з виникненням задуму, з знаходженням рішення проблеми, створення плану, наприклад, з творенням центральних образів художнього твору, його найпронизливіших й хвилюючих моментів. Стан натхнення перш за все характеризується повним зосередженням уваги на предметі творчості й відволіканням від усього іншого. Результатом зосередження уваги є максимальне загострення свідомості, її максимальна ясність. Це є причиною, на думку українських психологів XIX ст. незвичайної продуктивності роботи в стані натхнення. При цьому, саме тому, що свідомість цілковито зосереджена на предметі творчості, сам процес творчості є малоусвідомлюваним в стані натхнення. Але це не означає, що сама творчість в стані натхнення є несвідомою. Навпаки, вважали українські психологи XIX ст., неусвідомленість творчих процесів є наслідком максимальної усвідомлюваності самої творчості.

Натхнення характеризується не лише зосередженням уваги, зазначено в українській психологічній думці означеного періоду, але й емоційним зануренням в нього, емоційним підйомом, глибоким захопленням тими почуттями, які збуджуються предметом творчості. Однак, не будь-який емоційний підйом, що пов'язаний з творчою діяльністю заслуговує називатись справжнім натхненням. Відмінною рисою останнього є співіснування глибоких емоційних переживань зі своєрідним станом спокою, котрий дозволяє людині повністю оволодіти собою і зберігати ту особливу ясність свідомості, котра відрізняє справжнє натхнення. Однією з найважливіших психологічних особливостей

по справжньому продуктивного творчого процесу, що найбільш яскраво проявляється в стані натхнення вважається спільна робота уяви і мислення [2].

По-друге, творчий процес має підготовчі етапи. Основні ідеї, стверджуються в українській психологічній думці XIX ст., що надають вирішення науковій проблемі, або центральні моменти художнього твору створюються на протязі порівняно коротких періодів великого підйому натхнення. Проте це не означає, що такими періодами натхнення вичерпується увесь процес творчості. Вважається, що короткотривалі періоди виключно творчої продуктивності завжди являють собою лише підсумок величезної попередньої роботи. Якщо рішення складної наукової проблеми іноді приходять у найнеочікуваніший момент у вченого немов би раптово, без будь-яких зусиль, наприклад, на прогулянці, в театрі, перед засипанням або після пробудження, то насправді не цей момент надає рішення, він є лише кінцевою точкою тривалого процесу творчої роботи. Попередня робота, котра слугує підготовкою творчого вирішення завдання, зауважують українські психологи XIX ст., полягає у вивченні, обмірковуванні цього завдання і в збиранні необхідних матеріалів. Стикаючись з будь-якою новою проблемою значний запас попереднього матеріалу фактів та ідей надає можливість швидкого вирішення нових питань.

По-третє, творчість в українській психологічній думці XIX ст. - це перш за все велика, постійна і напружена праця. У науковому доробку українських психологів стверджується, що лише та людина може творити, яка вміє працювати, яка здатна до посидючої, невтомної, кропіткої праці. Основною умовою продуктивності творчої діяльності, згідно переконань українських психологів XIX ст. є постійність в праці та систематична, регулярна робота; значна творча продукція у моменти натхнення створюється не лише моментами, але й усією тривалою попередньою роботою, а сам стан натхнення є за великим рахунком результатом систематичної, регулярної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мельник О. А. Становлення розуміння психічного та розвитку людської психіки в українській філософсько-психологічній традиції. Монографія. Київ: Альфа-Реклама, 2020. 656 с.

2. Мельник О. А. Значення і особливості розвиненості уявлення та уяви для розвитку психіки у поглядах С. С. Гогоцького. *Теорія вчинку та сучасність*. До 95-річчя від дня народження Володимира Роменця: Збірник тез доповідей всеукраїнського наукового круглого столу (м. Київ, 20 травня 2021 року). Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2021. С. 21–23.
3. Melnyk O. A. Formation of concepts of personality in psychology courses of the university of St. Volodymyr. *Науковий журнал «ГАБІТУС»*. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2022. Випуск 35. С. 50-55.

*Медінцев Владислав Олександрович,
кандидат психологічних наук,
науковий співробітник лабораторії методології та теорії психології
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

БУТТЯ ТА КОНТЕКСТИ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ІДЕЙ Г. О. БАЛЛА

Вченим, які досягли високого наукового статусу та адміністративного становища, все важчим стає поєднання адміністративних обов'язків та наукової діяльності, тому нерідко азарт дослідника згодом згасає під вантажем численних обов'язків, пов'язаних із науковим процесом. Дослідницький азарт Георгія Олексійовича, у чому я мав можливість переконатися, не залишав його – нових ідей було з надлишком, але постійно не вистачало часу на їхню розробку та доопрацювання. На жаль, ненаписаною залишилася задумана книга «Гуманний розум», не завершено монографію з методології психології, яку співробітники нашої лабораторії підготували для публікації та видали за фінансової підтримки колег та учнів Георгія Олексійовича [17]. Далі в цьому нарисі я торкнуся деяких моментів буття кількох наукових ідей Георгія Олексійовича.

Наукові ідеї. Своїм головним внеском в науку Георгій Олексійович вважав розробку загальнонаукової категорії моделі (докладніше у [19]). Але ця ідея та її конкретизація досі залишаються незатребуваними – на сьогодні за загальним обсягом цитувань з великим відривом лідирують публікації Георгія Олексійовича з гуманізації освіти та раціогуманістичного світогляду. Теоретики і методологи психології – як в 1970-х, так і сьогодні – не оцінили

за належне просту і логічно чітке трактування моделі. Термін «модель», як і раніше, можна зустріти у самих різних вживаннях, в тому числі абсолютно безглузких. Повною мірою це відноситься і до узагальненої західної науково-психологічної думки. Пам'ятаю, я був здивований, почувши від Георгія Олексійовича про те, яке значення він надає своїй розробці поняття «модель». Пізніше я дивувався тому, що він не просував цю розробку, наполегливо пояснюючи її важливість для методології, зокрема, психології. Втім, зрозуміти його можна, оскільки на межі 80-х та 90-х Георгій Олексійович здійснив різкий поворот у бік суто гуманітарної методології у психології. Як він пояснював, після захисту докторської він втомився від теми, якій присвятив багато років – хотілося нового. З ідеями гуманістичної психології, якими тоді захопився Георгій Олексійович, його концептуалізація поняття «модель» не поєднувалася принципово, і ця технологія залишилася, так би мовити, не в науці, а в історії науки.

Розробці поняття «адаптація» пощастило більше – з усієї наукової спадщини Георгія Олексійовича стаття [7] залишається другою за кількістю цитувань, і їх кількість зростає. Зрозуміло, переважна більшість посилань дають публікації з педагогічної проблематики, але ця тема є актуальною і в інших прикладних дослідженнях. Засмучує те, що з більш ніж 1000 цитувань приблизно два десятки дали публікації теоретико-методологічної тематики, а географія цитуючих обмежена колишніми республіками СРСР.

На перший погляд найщасливіша наукова доля спіткала задачий підхід. Монографія «Теорія навчальних завдань: психолого-педагогічний аспект» з великим відривом лідирує за кількістю цитувань (більше 2000). Географія цитування така ж широка, як і у попередньої роботи, що засвідчує значний внесок у наукову психологію та педагогіку. Про цей внесок написано чимало, тож зупинюся на тому, що залишилося «за кадром». У наших бесідах Георгій Олексійович розповідав про те, що цей підхід був задуманий як загальнопсихологічний. Від себе додаю, що в ті часи він міг би скласти конкуренцію «теорії діяльності» школи О. М. Леонтьєва, що домінувала в післявоєнній радя-

нській психології. У цьому контексті наведу один епізод біографії Георгія Олексійовича. В кулуарах однієї з всесоюзних психологічних конференцій він підійшов до Олексія Миколайовича Леонтьєва і поставив питання, яке дослівно, прошу вибачити, я зараз не пригадаю, але йшлося про одне з логічних протиріч теорії діяльності. Зрозуміло, Георгій Олексійович пам'ятав і своє питання, і відповідь академіка, а ж запам'ятав лише суть відповіді – всі теоретичні проблеми теорії діяльності вже вирішено, і крапка. Георгій Олексійович був спантеличений такою відповіддю, але академік дав зрозуміти, що розмова закінчена. І хоча ця коротка розмова відбулася ще до завершення розробки задачного підходу, але вже з цієї репліки неважко зрозуміти, що конкуренція теорії діяльності була приреченою у принципі. Потім прийшли 1990-і – загальнопсихологічне значення теорії задач так і залишилося непоміченим. Георгій Олексійович не раз говорив, що значна теоретична частина підходу не включена до тексту монографії через необхідність переорієнтувати розробку та акцентувати психолого-педагогічну проблематику – інакше докторську, як йому пояснили, завалять. Таким чином загальнопсихологічний зміст підходу зберігся лише у тексті дисертації [5] та окремих публікаціях. Важливо підкреслити, що загальнонаукова категорія моделі стала частиною задачного підходу, зокрема моделюючі відносини використані у класифікації задач. В останні роки Георгій Олексійович висловлював побажання опублікувати повний текст дисертації – ми навіть обговорювали можливість такої роботи, але варіанта, який було б можливо здійснити в наших умовах, так і не знайшли.

Як я зазначив вище, наприкінці 1990-х наукові інтереси Георгія Олексійовича змістилися в область суто гуманітарних питань у психології та педагогіці, що відображають його публікації та планові теми нашої лабораторії. Але вже наприкінці 2000-х стався новий поворот у наукових інтересах та плановій тематиці лабораторії – від психолого-педагогічних до теоретико-методологічних. Запропоную своє бачення цього повороту. У середині 2000-х у мене сформувався питання, чому лабораторія методології та теорії

психології займається психолого-педагогічною проблематикою. Звичайно, сам Георгій Олексійович публікував роботи з методології психологічної науки, але теми та основний масив публікацій залишалися психолого-педагогічними. На моє запитання з цього приводу Георгій Олексійович та інші керівники відповідали, що таке становище пов'язане з тим, що наш інститут входить до Академії педагогічних наук. Для мене таке пояснення було дещо дивним, оскільки активно працювали та продовжують працювати кілька профільних академічних педагогічних інститутів, до того ж психолого-педагогічною проблематикою займаються й у всіх вищих педагогічних закладах. У той час я знайомився з методологічними роботами Георгія Олексійовича, зокрема з теорії задач, які тоді вразили мене ясністю міркувань і чіткістю логічних побудов. Тоді ж ми вирішили опублікувати його монографію в інтернеті, щоб розширити коло її читачів. Під час підготовки до публікації я перечитував текст і мав нагоду отримувати роз'яснення Георгія Олексійовича з низки теоретичних моментів. Можливо, під час наших обговорень Георгій Олексійович знову відчув інтерес до методологічних досліджень і побачив для них нову перспективу. У цей період він уже розмірковував над вибором нової планової теми лабораторії, і наприкінці 2009 р. запропонував тему «Культуротвірна функція психологічної науки», що започаткувало новий напрям досліджень лабораторії методології та теорії психології, і в першу чергу самого Георгія Олексійовича.

З культуротвірною тематикою пов'язана наша спроба дослідження культурного впливу методологічних ідей у психології (див. [19] та ін.). Тоді ми вже розробили трактування культури як структури її модусів і почали вивчати можливості опису культурних процесів як змін модусів культури, а також формалізованої презентації цих процесів. Ми вирішили випробувати наші теоретичні викладки на якомусь прикладі – спочатку збиралися розглянути розвиток однієї з відомих загальнопсихологічних теорій, але Георгій Олексійович запропонував відмовитись від цього варіанту, щоб ненароком не зачепити шанованих авторів. Вирішили провести дослідження на прикладі теорії

навчальних задач. Підібрали до двох десятків публікацій, у яких автори посилалися на монографію чи інші публікації Георгія Олексійовича з задачної тематики, і почали їх переглядати. Наша ціль полягала у тому, щоб дослідити, як використані методологічні компоненти теорії задач – у вихідному вигляді чи трансформованому. Та незабаром стало очевидно, що переважна частина дослідників не вникала в логіку теорії задач, їх посилання носили переважно формальний характер оглядової частини (задачі досліджували такі-то психологи). Тоді, коли автори використовували поняття чи категоризації з теорії задач, вони виявляли повне нерозуміння теоретичного матеріалу. Здається, була пара винятків – автори принаймні точно відтворювали той чи інший фрагмент задачної методології (ми були приємно вражені грамотним використанням елементів теорії задач в одній публікації з юриспруденції). В цілому ж використовувати переглянуті статті для аналізу культурних впливів ми визнали безперспективним, і у наших публікаціях наведено інші приклади.

Міжнародний контекст. Порівняти свої ідеї з методології та теорії психології із західними – за політичних, фінансових та комунікаційних перепон – у Георгія Олексійовича не було можливості. Тепер, передусім завдяки інформаційним технологіям, певною мірою таке порівняння провести можна. Стає очевидним, що протягом кількох десятиліть Георгій Олексійович торкався проблем психологічної науки, які приблизно водночас починали обговорювати і західні психологи. Наведу приклади.

Перші власні наукові розробки Георгія Олексійовича 1970-1980-х років були пов'язані з теорією інформації, причому у версії М. Мазура («якісна теорія інформації»). Системні трактування категорій модель та задачі були засновані на положеннях саме цієї версії теорії інформації. Основна ідея підходу полягала в тому, що інтелект як ядро психічної активності та об'єкти застосування інтелекту можуть бути досліджені як системи, компоненти яких містять інформацію того чи іншого роду, і численними каналами вони, в різних поєднаннях, обмінюються нею. Найповніше цей напрямок дослідження представлено у тексті докторської дисертації, частково – у монографії

«Теорія навчальних задач: психолого-педагогічний аспект» та багатьох інших публікаціях. (Варто відзначити, що надалі наше переосмислення цього методологічного напрямку досліджень призвело до розробки теоретико-множинного методу опису процесів та його психологічних застосувань). І тільки нещодавно мені стало відомо, що концептуально близькі дослідження у той самий період часу проводив N. H. Anderson [20]. Його Information integration theory (ІІТ) ґрунтується на ідеї про те, що інформація та способи її обробки є об'єднуючими принципами психології. На основі аксіом, що становлять концептуальну основу ІІТ, Anderson виводить три психологічні закони (усереднення, складання та множення). Ці закони втілюють структуру внутрішньої злагоди і в такий спосіб можна як ключові елементи, які лежать у основі психології людини. Зрозуміло, що підходи Георгія Олексійовича та N. H. Anderson відрізняються за методологією, проте ідея одна – опис психічної активності як інформаційних процесів. У ряді методологічних деталей ці підходи дуже близькі, але поглиблюватися тут у порівняльний аналіз було б недоречно. Мені невідомо, як поставилася наукова спільнота до ідей та робіт N. H. Anderson, але відомо, що Георгій Олексійович зіткнувся із серйозними труднощами просування та розуміння свого підходу. Труднощі він подолав, а от глибоке розуміння чи хоча б обговорення його системологічних розробок у науково-психологічній спільноті, наскільки можна судити, так і не відбулося.

Підвищення якості теоретичної психології. Георгій Олексійович, один із небагатьох у вітчизняній психології, послідовно розвивав методологічну ідею підвищення якості теоретичних дискурсів у психології (як тут не згадати його репліку в розмові з Григорієм Силівичем Костюком про те, що «в психології недостатньо науки»). Підвищення якості психології він вбачав у вмілому поєднанні філософських, природничих та гуманітарних дискурсів, а також у використанні формалізованих методологічних засобів. На різних етапах досліджень такими засобами були: якісна теорія інформації (М. Мазур), логіка дії (Фон Вріхт), принципи системології, елементи теорії множин. Звісно, Георгій Олексійович і в методологічних розробках дотримувався

принципу медіаційності – у тому числі в суто гуманітарних публікаціях, – як він казав, «щоб не упустити нічого істотного в предметі дослідження». Тим не менш він м'яко, як це було йому властиво, але послідовно критикував теоретико-методологічні вади окремих елементів сучасного психологічного знання та недоліки у навчанні психологів.

У низці робіт Георгій Олексійович виклав свій погляд на роль теоретичної системи психології, у тому числі теорії як системи понять. Про останню він писав, зокрема: «Звідси випливає значимість системи понять: від ступеня її досконалості великою мірою залежить, чи неминуче спрощення реальності буде ефективним, тобто чи будуть впроваджувані наукові репрезентації <...> її фрагментів одночасно і такими, з якими зручно працювати, і відбиваючими важливі властивості згаданої реальності» [11, с. 14]. У ширшому охопленні питань теоретичної психології Георгій Олексійович відзначав важливу роль у взаємодії психології з формалізованими науковими дисциплінами, яку відіграють загальнонаукові та міжнаукові категорії; він підкреслював, що у розробку таких категорій психологія робить істотний внесок; приходив до висновку про те, що диз'юнктивний характер ідеалізованих об'єктів теорій не перешкоджає застосуванню цих теорій в психологічній області, якщо їх понятійна мережа є досить «густою», при цьому в ній поєднуються різні способи співвіднесення елементів мережі з мінливими і суперечливими реальними об'єктами [8].

Сьогодні методологічні проблеми психологічної науки привертають увагу дедалі більшої кількості зарубіжних фахівців – зростає кількість публікацій з цієї теми, явно підвищується градус критики стану теоретичної психології. Наприклад, науковці звертають увагу на проблематичний статус психологічних теорій через те, що вміння їх конструювання, у тому числі з використанням математичних засобів та комп'ютерного моделювання, недостатньо сформовані у майбутніх психологів у ході їх навчання, деякі автори також акцентують увагу на необхідності покращення теорії в психології шляхом розробки практичної методології побудови пояснювальних теорій. У не-

давній публікації Borghi and Fini [21] вказують на те, що в психології теоретичним та методологічним питанням не приділяється достатньої уваги, звертають увагу на те, що важливо вбудовувати свої дослідження у широкий теоретичний каркас, більш загальну теорію, тільки це допоможе сформувати кумулятивний багаж психологічного знання.

У радянській психології склалася традиція зосереджувати критику не так на психологічному знанні та її методології загалом, але в окремих підходах (зазвичай, західних шкіл). Ця традиція значною мірою зберіглася й у пострадянський період. У західній психологічній науці питання наукового статусу психологічного знання, достовірності теорій, методів і результатів емпіричних досліджень стали областю перманентної дискусії, особливо з середини минулого століття. Георгій Олексійович завжди уникав критичного пафосу і у своїх роботах позначав проблеми психологічної науки локально, – аналізуючи побудови окремих теорій та звертаючи увагу на їх теоретичні та методологічні вразливості. Але по суті теоретико-методологічні аналізи та пропозиції Георгія Олексійовича, як можна бачити, збігалися зі світовою тенденцією розвитку психології.

Психологічна термінологія. У контексті питань підвищення наукової якості психологічних досліджень Георгій Олексійович у своїх публікаціях не раз торкався теми психологічної термінології, зокрема в роботах [1; 2; 4; 6; 11]. Свій методологічний підхід до проблеми мови наукової психології Георгій Олексійович окреслював так: «Призначенню науки, її специфіці має відповідати її найважливіший інструмент – мова. У зв'язку з цим серйозні зусилля спрямовують на створення штучних мов, які мають підвищену чіткість (у тому числі математичних та логічних обчислень) і забезпечення – стосовно засобів природної мови (без яких, звичайно, не можна обійтися) – термінологічної дисципліни, що уніфікує значення використовуваних термінів» [4, с. 5]. Цей загальний підхід був далі конкретизований: «Принцип раціональної підтверджуваності наукових знань знаходить, серед іншого, втілення у вимозі якомога чіткішого окреслення змісту понять, що використовуються, і

однозначної відповідності між цими поняттями і термінами – словами або словосполученнями, якими вони позначаються в науковому тексті» [1, с. 2]. Для упорядкування психологічної термінології «Бажано запланувати та провести, з використанням сучасних методів, емпіричні психолінгвістичні дослідження різних видів діяльності, об'єктами та засобами якої є людинознавчі терміни» (там само, с. 14).

Також відзначу запропоноване Георгієм Олексійовичем трактування поняття «особистість» як комплексної характеристики особи – просте, логічне, етимологічно чітке, яке узгоджується з основними європейськими мовами (про це є матеріал у багатьох публікаціях, зокрема [1; 11]. З кінця 1990-х Георгій Олексійович у своїх публікаціях використовував саме це трактування особистості, потім його став використовувати і я, а далі ми дотримувалися її у всіх наших спільних текстах, у тому числі при розробці інтегративно-особистісного підходу [15; 19]. Проте за всіх очевидних для нас методологічних переваг трактування особистості, запропонованого Георгієм Олексійовичем, воно, наскільки я можу судити, досі не набуло поширення.

Про те, що зазначені проблеми (крім трактувань особистості) актуальні і у світовій психологічній науці, можна судити хоча б за недавньою публікацією [24], в якій автор акцентує увагу на тому, що хаотичний стан психології пов'язаний із недостатньою чутливістю до значення психологічних термінів. Щоправда далі він робить радикальну заяву про те, що проблеми психології є виключно граматичними і пропонує вивчати «граматику психологічних понять». Навряд чи таке радикальне твердження підтримає психологічне співтовариство, але, безумовно, «граматику психологічних понять» досліджувати необхідно, про що по суті писав і Георгій Олексійович.

Інтеграція у психології. Критичний аналіз стану психологічної науки в дослідженнях європейських та американських психологів спонукав багатьох із них до досліджень з інтеграції у психології, які активно продовжуються і сьогодні. На жаль, доводиться визнати факт того, що інтегративні дослідження в психології в радянський період не проводилися, а в пострадянський

почалися з великим запізненням по відношенню до світової психологічної думки (роботи 1990-х років В. А. Мазілова, В. Н. Панфьорова). Одна з ранніх робіт з інтеграції в зарубіжній психології опублікована ще у 1970 році [23]. Далі дослідження цього напрямку базувалися на глибокому критичному аналізі стану психологічного знання, а традиція такого аналізу у нас так і не сформувалася. Притому що по суті інтегративна проблематика була змістом усіх методологічних ідей і підходів, запропонованих Георгієм Олексійовичем, у його роботах вона була латентною – поняття «інтеграція» або «уніфікації» не були використані, і ці дослідження залишилися поза інтегративних дебатів. І знову доводиться констатувати, що однією з причин того була відсутність належної наукової комунікації, про це ми навіть опублікували статтю [16]. Однак в 2010-х Георгій Олексійович окреслив тематику інтегративно-особистісного підходу у психології, і таким чином започаткував інтегративні пошуки лабораторії методології та теорії психології, які тривають і сьогодні. Загальний огляд проведених нами досліджень я виклав у [18], а однією з наших останніх за цією темою була публікація [14].

Висновки. На закінчення кілька слів про інший аспект наукової спадщини Георгія Олексійовича. Як на початку своєї наукової діяльності, так і надалі він не уникав критики з боку колег, і сам критично ставився до їхніх робіт. При цьому його критичні зауваження завжди мали доброзичливий, конструктивний характер. Відомі його статті з критикою ідей наукових авторитетів, він охоче вступав у полеміку на наукових конференціях. Чимало критичних стріл він отримав у період роботи над задачним підходом, надалі також були епізоди обміну критичними репліками, зокрема у публікаціях, наприклад полеміка навколо поняття «норма діяльності» [3]. В останні роки, наскільки я можу судити, всі згадки та посилання на роботи Георгія Олексійовича мають виключно комплементарний характер. І це не так добре, як може здаватися – критична дискусія завжди була невід’ємною складовою розвитку знання, її відсутність свідчить не так про досконалість того чи іншого наукового дискурсу, як про формальне щодо нього ставлення та незацікавленість у

його розвитку. Адже конструктивна критика продовжує життя наукових ідей, сприяє розкриттю їхнього потенціалу.

До сказаного додаю, що в моїх публікаціях також немає критичних висловлювань щодо ідей та розробок Георгія Олексійовича, але причина тому інша: у мене була можливість у особистих розмовах обговорювати з ним усі сумніви та незгоди, отримувати вичерпні пояснення, тож виносити їх у публікації не мало сенсу. До того ж наші спільні публікації були результатом критичних, часом гострих обговорень, а наші нові розробки завжди містили вдосконалені компоненти попередніх. Можу засвідчити, що Георгій Олексійович у своїй науковій та адміністративній роботі сам орієнтувався на ті принципи, яких закликав дотримуватися інших.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. А. (2009). Как «усовершенствовать мысль и выразить её еще лучше»? (Актуальные вопросы использования и совершенствования понятийно-терминологических средств человековедения). *Практична психологія та соціальна робота*, 2, 1–7.
2. Балл Г. А. (2004). «Мотив»: уточнение понятия. *Психол. журнал*, 4 (24), 56–65.
3. Балл Г. А. (1990). Нормы деятельности и творческая активность личности. *Вопросы психологии*, 6, 25–36.
4. Балл Г. А. (1974). О понятиях «воздействие», «действие» и «операция». *Вопросы психологии*, 4, 10–20.
5. Балл Г. А. (1990 а). *Основы теории задач (система основных понятий; психолого-педагогический аспект)* (Диссертация на соискание уч. степ. доктора психол. наук). К.: НИИ психологии УССР.
6. Балл Г. А. (2011). «Отношение» в контексте двухуровневой модели категориально-понятийного аппарата психологии. *Мир психологии*, 4, 39–53.
7. Балл Г. А. (1989). Понятие адаптации и его значение для психологии личности. *Вопросы психологии*, 1, 92–102.
8. Балл Г. А. (1989а). Проблемы взаимодействия психологии с формализованными научными дисциплинами. *Психол. журн.*, 6 (10), 34–39.
9. Балл Г. А. (2011). «Психология» методологии: рациогуманистический взгляд. *Вопросы психологии*, 2, 3–13.
10. Балл Г. А. (1998). Эмоциональная нагруженность человековедческих терминов как методологическая и этическая проблема. *Мова і культура: Шоста Міжнародна наукова конференція* (Т. I. с. 5–13). (Філософія мови і культури). К.: Collegium.
11. Балл Г. О. (2007). Методологічні засади використання і вдосконалювання людинознавчої термінології. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. (Вип. 38, с. 5–17). Рівне: РДГУ.
12. Балл Г. О. (2007а). Методолого-психологічні роздуми в гуманістичному контексті. Нарис 2. *Соціальна психологія*, 2, 14–26.
13. Балл Г. О. (2017). *Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства*. К.: ПП «СКД».
14. Балл Г. А., Мединцев В. А. (2016). Формализованное описание процессов как теоретический ресурс изучения развития. *Мир психологии*. № 1. С. 53–66.

15. Балл Г. О., Медінцев В. О. (2012). Конкретизація психологічного трактування особистості за допомогою модельної концепції культури. С. Д. Максименко (Ред.) *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України* (Вип. 40, с. 36-51. Київ.
16. Балл Г. О., Медінцев В. О. (2011). Методологічні питання вдосконалювання наукової комунікації з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2 (22). <https://doi.org/10.33407/itlt.v22i2.457>
17. Балл Г. О. (2017). *Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства*. К.: ПП «СКД».
18. Медінцев В. А. (2018). Вопросы интеграции психологического знания в контексте системного описания культуры. *Системная психология и социология*. № 4 (28). С. 14–25.
19. Медінцев В. А. (2017). Основные системологические идеи Г. А. Балла в психологии и человековедении. В. С. Белгородский, О. В. Кашеева, И. В. Антоненко, И. Н. Карицкий (Ред.) *Перспективы психологической науки и практики: сборник статей Международной научно-практической конференции. РГУ им. А. Н. Косыгина (16 июня 2017 г.)*. (с. 91–94). М.: ФГБОУ ВО «РГУ им. А. Н. Косыгина».
20. Anderson, N. H. (1981). *Foundation of information integration theory*. New York: Academic Press.
21. Borghi, A. M, and Fini C. (2019). Theories and Explanations in Psychology. *Front. Psychol.* 2019.10: 958. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00958>.
22. Borsboom, D., van der Maas, H. L. J., Dalege, J., Kievit, R. A., & Haig, B. D. (2020, September 22). Theory construction methodology: A practical framework for theory formation in psychology. *PsyArXiv Preprints*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/w5tp8>
23. Kendler, H. H. (1970). The unity of psychology. *Canadian Psychologist / Psychologie canadienne*, 11(1), 30–47. <https://doi.org/10.1037/h0082557>
24. Smedlund, M. B. (2021). On the Foundations of Psychology: the Problem Is Grammatical, Not Theoretical. *Integr. psych. behav.* **55**, 181–188. <https://doi.org/10.1007/s12124-020-09569-6>

Медінцев Владислав Олександрович,
кандидат психологічних наук,
науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології
Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України.

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗНАННЯ: ІНТЕГРАЦІЯ VS ХАОТИЗАЦІЯ

Значна кількість публікацій з теорії психології критикує стан сучасних психологічних знань, пропонує рішення накопичених за довгий час проблем, демонструє різнобічне бачення майбутнього розвитку психології. Одна з точок зору, обговорюваних психологами, полягає в тому, що психологічні знання повинні бути об'єднані, тобто є за необхідне подолати їх теоретичну і методологічну фрагментованість. Я також дотримую цієї точки зору і вважаю

її оптимальною для зміцнення наукового статусу психології та значного підвищення соціальної ефективності психологічних досліджень. Перш ніж перейти до викладення основного матеріалу, зверну увагу на важливе питання, яке залишається осторонь поточних дискусій. У літературі про перспективи психології використовують два схожих за змістом терміни: «інтеграція» (наприклад, [6; 29; 31]) і «уніфікація» (див. [19; 20; 26]). Та чи існує відмінність між інтеграційними та уніфікаційними підходами? Trafimow D., мабуть, першим поставив це питання і запропонував розрізнити ці терміни та, відповідно, підходи [28]. Наприкінці я прокоментую його пропозицію, а у цій статті буду використовувати (за винятком цитат і посилань) більш поширений у публікаціях термін «інтеграція».

Аспекти критики сучасної психології. У цьому розділі я не ставлю за мету проаналізувати увесь спектр критики сучасного стану психологічного знання, оскільки вона широко представлена в роботах, які будуть прокоментовані далі. Тим не менш, я хотів би акцентувати деякі аспекти критики.

Значна, мабуть, основна кількість недоліків сучасного психологічного знання успадкована від минулого і може бути пояснена соціокультурною своєрідністю психологічної науки та процесу її розвитку. Психологи-теоретики стикаються із багатьма труднощами та обмеженнями, які раз за разом призводять до широко обговорюваної кризи в психологічній науці. Зокрема, Goertzen J. R. стверджує, що сучасна криза є наслідком протиріч, що розділяють людей, відділи та психологічні організації [20], які несуть основну відповідальність за фрагментацію психології. Borsboom D. et al. акцентують увагу на проблемному статусі психологічних теорій, оскільки методологічний репертуар психологів складається в основному з тестів емпіричних теорій, в той час як навички побудови теорій, у тому числі з використанням математичних засобів і комп'ютерного моделювання, недостатньо розвинені у майбутніх фахівців під час їх навчання [15].

Порівняння психології з природничими науками демонструє «м'яку» природу психології, тобто незначний консенсус в її «ядрі» і незначну здат-

ність накопичувати знання в порівнянні з «більш складними» науками [32]. Borghi A. M. and Fini C. зазначили, що в психології теоретичним і методологічним питанням не приділяється достатньої уваги, зокрема, в наукових редакційних статтях [13]. Важко не погодитися з подальшими твердженнями цих авторів про необхідність міждисциплінарного діалогу, що підкреслює теоретичні основи поточних досліджень та епістемологічну обізнаність дослідників. Однак міждисциплінарні діалоги ведуться давно, і вже багато написано про важливість теорії, але криза в психології лише поглиблюється. Зазначені автори вважають, що: «емпірично обґрунтована філософія може зіграти вирішальну об'єднуючу роль, допомагаючи сформувати більш всеосяжний погляд на область і виявити зв'язки, які перетинають дисциплінарні кордони» [32, с. 1, переклад В. М.]. Я повністю підтримую це твердження, до якого додаю, що вищесказане буде досяжним лише тоді, коли сама філософія стане єдиною (див., наприклад, про проблеми сучасної філософської психології [18]).

Henriques G. R. визначає п'ять теоретичних проблем психології: (1) немає узгоджених визначень; (2) немає узгодженого предмета; (3) існує безліч пересічних і надлишкових концепцій; (4) існує велика кількість парадигм з принципово різними епістемологічними припущеннями; (5) спеціалізації як і раніше приділяється більше уваги на шкоду узагальненням [21]. У цілому численні публікації в різних областях психології, в тому числі в найпопулярніших психологічних виданнях, визначили кризу теорії як найбільш важливу проблему на шляху її розвитку.

Пропозиції щодо вдосконалення теоретичної психології. Багато разів заявлялося про необхідність розробки і використання загальних інструментів і спільної мови, щоб реплікація емпіричних даних і побудова на міцному теоретичному фундаменті стали загальноприйнятою практикою в психологічних дослідженнях (наприклад, Kendler, H. H. [23]; Мазілов В. Н. [6], Mos L. P. [24]; Staats A. W. [27]). Так, Mischel W. [23] вважає, що має стати нормою не грати в паралельні ігри навколо наукових проблем незалежно від дисциплінарних кордонів, а займатися тісно пов'язаною роботою. Він захищає поши-

рену думку про те, що вчені повинні шукати надійні і відтворювані ефекти на важливих явищах і процесах, журнали повинні забезпечити їх швидку публікацію, дослідження з філософії науки повинні стати компонентами вирішення загальних проблем теоретичної психології.

Van Rooij I. & Baggio G. пропонують рамки для *теоретичного* та *емпіричного* циклів психологічних досліджень [30]. Зокрема, відповідно до цієї концепції, теорії повинні будуватися, дотримуючи конструктивної стратегії і ключових обмежень ймовірності, щоб із самого початку виключити ті, які з найменшою ймовірністю виявляться вірними. Vossboom D. et al. підкреслюють, що проблеми психології полягають не стільки у відсутності теорій, скільки у відсутності узгоджених програм їх побудови [14]. Вони запропонували методологію побудови теорії, яка потенційно може стати корисним інструментом для широкого спектру психологічних досліджень.

Певні пропозиції стосуються принципів побудови психологічного знання. Зокрема, хотів би нагадати підхід, маловідомий у психологічному мейнстрімі. Протягом кількох десятиліть М. Ярошевський та О. Петровський розробляли міждисциплінарний психологічно орієнтований підхід. Згодом вони запропонували категоріальну систему психології, яка є концептуально єдиним описом «психічного світу», утвореного складною, багатоступеневою, внутрішньо пов'язаною, але якісно специфічною системою категорій, що знаходить джерела для розвитку та внутрішньої організації в природі та суспільстві [25]. Вважаю, що науковий потенціал цього підходу свого часу був недостатньо вивчений, і залишається можливою його «реінкарнація» як інструменту інтеграції психологічного знання.

Методологічні проблеми психології в перспективі інтеграції.

Психологічна термінологія. Питання формування та використання психологічної термінології розглядали в різний час чимало теоретиків, до проблематики психологічної термінології звертався у своїх роботах і Г. О. Балл. Він виділяв, зокрема, такі проблемні вузли ([1] та ін.):

– необхідність більш чіткого окреслення змісту понять і однозначної відповідності між цими поняттями і термінами-словами або словосполученнями, якими вони позначаються в науковому тексті;

– врахування того, що при переході від «точних» до гуманітарних наук стають менш суворими діючі в цих науках норми раціонального пізнання; на їх пом'якшення йдуть заради більш повного охоплення властивостей досліджуваних об'єктів; вказане пом'якшення вимог стосується і мовленнєвих засобів науки – як і у випадку «точних» наук, якщо слова національних мов використовуються як психологічні терміни, семантичні властивості цих слів змінюються;

– один з викликів психологічній науці полягає в тому, щоб, зберігаючи чіткість висловлюваних думок і обґрунтованість висновків, наблизитися до досягнутої художниками глибині проникнення в таємниці людської душі; одним із засобів такого наближення є удосконалення поняттєво-термінологічного апарату, зокрема, через ущільнення понятійної мережі (розщеплення понять);

– облік того, що особливості людинознавчих понять, крім їх меншої чіткості, в порівнянні з поняттями «точних» наук, полягають в їх ціннісній (значить, і емоційній) навантаженості.

Вважаю, сьогодні багато хто погодиться з актуальністю наведених проблемних вузлів. Однак у зв'язку із завданням вироблення конкретної методології інтеграції психологічного знання між деякими формулюваннями можна углядіти протиріччя. Зокрема, з одного боку, є твердження про необхідність чіткого окреслення змісту використовуваних понять і однозначної відповідності між цими поняттями і їх термінами, з іншого – зауваження про те, що більш повне охоплення властивостей досліджуваних об'єктів є можливе через пом'якшення норм наукового пізнання, а також врахування ціннісної та емоційної навантаженості термінів.

Термінологічну проблематику психології розглядають і в більш широкому методологічному контексті, що включає психологічну практику і пере-

шкоди для інтеграції її напрацювань з теоретичним знанням. Зокрема, в [9] сказано про протиріччя в мові теоретиків і практиків психології, які є наслідками того, що джерелом численних практик в сучасній психології є соціокультурне середовище, відмінне від того, в якому було породжено теоретичне знання. У зв'язку з цим автори звертають увагу на необхідність вироблення власних знакових систем, відповідних характеру психологічних фактів, та приведення вихідних основ теоретиків і практиків до певного загального. Таким чином, необхідність інтеграції психологічної термінології постає однією з основних причин досліджень з інтеграції психологічного знання.

Сполучення парадигм і теорій. Науковий дискурс завжди заснований на певній аксіоматиці, і чим більш чітко сформульовано вихідні положення, тим більш логічною буде побудована система міркувань. У сучасному науковому знанні вкорінене уявлення про «гуманітарну» і «природничу» парадигми, в тій чи іншій формі висловлені побажання їх взаємодії для взаємного збагачення і досягнення кращих результатів в теоретичних дослідженнях та їх застосуванні на практиці. Однак притому що існує безліч прикладів такого роду взаємодій в рамках окремих дослідницьких програм, поширити цей досвід у вигляді певного методу для всіх можливих об'єктів дослідження поки не вдається, як і спроби створення «теорії всього» не призвели до очікуваного результату (див. [10; 12] та ін.). Більш того, при, здавалося б, змістовній протилежності двох основних наукових парадигм, їх описання у різних дослідників дивно схожі у своїй нечіткості. Тобто те, що повинно слугувати ясним зразком, набором правил таким по суті не є – чітких універсальних описів зазначених парадигм досі немає. Постановка питання про синтез природничо-наукової та гуманітарної парадигм (див. [5] і ін.), звичайно, орієнтована в майбутнє, проте підготовчу роботу можна проводити вже тепер, і для початку запропонувати значно більш чіткий опис того, що належить синтезувати (інтегрувати). Також слід уточнити, як розуміти процеси синтезу парадигм і відрізнити ці процеси від описуваних словосполученнями «взаємодія парадигм», «діалог парадигм» (або «міжпарадигмальний діалог»). Зазначу, що одні-

єю з передумов успішного руху до такого синтезу слугує розробка логічно релевантних системних уявлень, що опосередковують взаємодію природничо-наукової та гуманітарної парадигм (див. [2; 4] та ін.). Зі свого боку, у сучасній парадигмальній проблематиці я вбачаю сенс розрізняти два типи парадигм – «внутрішню» і «зовнішню».

«Внутрішня» психологічна парадигма. Серед психологів, які розробляють загальні методологічні проблеми своєї науки, поширеною є принципова позиція, відповідно до якої концептуалізація психологічної феноменології є можливою тільки з використанням «власного» психологічного теоретико-методологічного інструментарію. Відповідно, для здійснення інтеграції психологічного знання такий інструментарій повинен бути розроблений або прийнятий у цій якості якийсь із вже існуючих. Але слід зазначити, що весь теоретико-методологічний інструментарій психології здебільшого не «власний» – він зібраний з елементів філософського знання, розділів математики і фізики, тобто дисциплін, які сформувалися раніше наукової психології і, відповідно, пройшли довший шлях розвитку, в результаті чого стали методологічно більш досконалішими. «Власне психологічним» інструментарій став як специфічне поєднання різних елементів наукового знання. Не викликає сумніву, що на такій компілятивній методологічній основі в психологічній науці отримані значущі наукові результати, однак, як переконливо показують багато фахівців, відсутність чіткої і однозначно трактованої загальнопсихологічної парадигми стає перешкодою для подальшого поглиблення і розширення психологічного знання. Можливо, за умови постановки відповідного завдання і організації необхідних заходів вдасться сформувати загальнопсихологічну парадигму, якій відповідають існуючі психологічні теорії і методи досліджень. Але наразі такої немає.

«Зовнішня» парадигма для психології. Одним з обґрунтувань розгляду метасистем в науці є наслідок з «теореми про неповноту» що до принципових обмежень будь-якої формальної системи. Згідно системного трактування цієї теореми, якщо формальна система є несуперечливою, то в ній невиводи-

ма формула, яка змістовно стверджує несуперечливість цієї системи; при цьому можуть існувати докази несуперечності формальної системи, що використовують засоби невимовні в ній. Такими засобами можуть бути елементи аксіоматики певної охоплюючої системи. Стосовно психології висновки з теореми можна трактувати, зокрема, як обґрунтованість використання компонентів позапсихологічної аксіоматики (див. [8; 11] та ін.).

Методологічно виправданим видається і те, що загальнопсихологічна теорія, яка буде визнана науковим співтовариством психологів найбільш універсальною (інтегральною), повинна бути пов'язана з певною парадигмою – зовнішньою або внутрішньою. При цьому всі теорії, створені в рамках окремих психологічних дисциплін, повинні бути презентовані у поняттєвій системі цієї загальнопсихологічної теорії.

Дисциплінарна структура психології. Інтеграція психологічного знання в єдину теоретико-методологічну структуру повинна охопити і дисциплінарну структуру нашої науки. На сьогодні є кілька таких структур, власне бібліотечних систематизацій, побудованих на схожих принципах. З них найбільш відомими є міжнародні класифікатори UDC (УДК) і DDC, які розроблені досить давно – задовго до початку масового використання комп'ютерних інформаційних технологій. Раніше ми розглянули стратегії *універсалізації презентації знань*, дві з яких засновані на використанні нових інформаційних технологій [3]. Важливо відзначити, що дослідження і розробки нових форм систематизації, в яких передбачено і дисциплінарні систематизації наукового знання, будують на принципах більш загальних, ніж використовуваних в окремих наукових галузях. Однак дисциплінарні дефініції наукових галузей формуються як і раніше на основі певних традицій і розробок власних фахівців. У психології можна навести приклад дотепної системи класифікації – автор називає її моделлю інтеграції, – побудованої на раціональних підставах і традиціях психологічного знання (див. [16; 17]). І якщо дослідження з інтеграції психологічного знання призведуть до конструктивного результату – універсальної загальнопсихологічної теорії та до інтегративного

опису психологічної феноменології, – то і дисциплінарна структура психології повинна бути вибудована на цій методологічній основі.

Психологічне знання, охоплюване інтеграцією. Виокремлення двох типів інтеграції – стихійної і цілеспрямованої, на перший погляд плідне, при глибшому аналізі, постає малопродуктивним, оскільки неясно, за якими критеріями провести демаркацію цих типів. У кожному випадку стихійної інтеграції, приклади яких зазвичай наводять, дослідники цілеспрямовано займаються інтегративною проблематикою, виявляючи спільну зацікавленість в ній і розуміючи її раціональну необхідність. Міждисциплінарні дослідження нерідко відбуваються як виконання директив (корпоративних, державних та ін.), при цьому завдання полягає не в інтеграції знання, а в досягненні певних результатів в заданих предметних областях.

З іншого боку, приклади здійснення цілеспрямованої інтеграції *психологічного знання* мені не відомі, є лише напрямок психологічної думки, в якому обговорюють проблеми такої інтеграції, вносять свої пропозиції. Тому адекватним описом сучасних інтеграційних процесів в психології, вважаю, було б визнання їх фрагментарного характеру і відсутності загальної програми інтеграції. Для певних випадків може бути використано поняття *локальна інтеграція* – здійснювана дослідниками різних дисциплін розробка загального інструментарію для окремих дослідницьких програм. Такі програми можна розглядати як підмножина на множині всіх здійснюваних в психологічній науці досліджень. Однак компоненти підмножини локальної інтеграції методологічно можуть бути між собою не пов'язані, принаймні явно, і збільшення числа ареалів локальної інтеграції навряд чи стихійно призведе до тієї інтеграції знання, на яку покладають надії зацікавлені в ній психологи.

За тими ж критеріями, на основі яких ми раніше виокремили ареали універсалізації презентації знань (УПЗ), можуть бути окреслені ареали інтеграції з різними показниками її ступеня (подібно до ступенів УПЗ, див. [3]). Таким чином можна розглядати такі ареали інтеграції: *глобальний* – інтеграція знань в існуючих психологічних дисциплінах; *опційно-глобальні* – інтеграція пси-

хологічного знання в рамках міждержавних об'єднань, окремих напрямів або дисциплін психології в рамках міжнародних наукових організацій; *національні* – інтеграція психологічного знання в рамках окремих держав; *опційно-національні* – інтеграція психологічного знання в окремих напрямках або дисциплінах психології в рамках національних психологічних шкіл. Ступінь інтеграції поняттєвих систем можна класифікувати принаймні за двома показниками: *семіотична форма опису* (мовленнєвий; формалізований; комбінований); *міра інтегрованості* (співвідношення числа інтегрованих і неінтегрованих елементів понятійних систем).

Неінтегроване знання. Якщо розуміти психологічне знання широко, тобто як все знання, накопичене в науковій психології за весь час її існування (і навіть значно раніше – у працях філософів давнини), а також знання в індивідуальній і колективній повсякденній психології, – то навіть постановка питання про його інтеграцію видається зараз фантастичною. А ось проблеми інтеграції науково-психологічного знання можна обговорювати предметно – саме цю область в більшості випадків аналізують психологи, які займаються проблематикою інтеграції.

Предметна область психологічної науки знаходиться в прикордонні філософського, гуманітарного, природничо-наукового і художнього осмислення. Можемо припустити, що певні сфери культури завжди будуть залишатися поза інтеграційних процесів. Накопичене в них знання буде залишатися свого роду ґрунтом, на якому в подальшому науковому процесі будуть «сходити паростки» – виокремлено нові феномени та ідеї щодо їх концептуалізації. Таким чином область неінтегрованого науково-психологічного знання буде постійно залишатися активною і необхідною складовою наукового процесу. Наслідуючи цій логіці, можна припустити, що навіть коли/якщо перспектива інтеграції стане набувати чіткі організаційні форми і розпочнуться інтеграційні процеси в науково-психологічному знанні, будуть залишатися сфери, не охоплені інтеграцією. Зокрема, такими областями можуть залишитися, накопичені на попередньому мультипарадигмальному (допарадигмальному, за

іншою версією) етапі розвитку психології знання. При розробці методології інтеграції психологічного знання слід чітко зазначати області її застосування, тобто ареали інтеграції. Звичайно, критерії їх виділення можуть бути різними (у тому числі, розглянуті вище), однак специфіка ареалів так чи інакше повинна бути врахована.

Висновки. Протягом кількох десятиліть питання інтеграції психологічних знань вивчалися і критично обговорювалися, але поки не стали частиною психологічного мейнстріму. Проте все більше число психологів вважають інтеграцію єдиною перспективою зміцнення статусу психології як повноцінної науки, способом підвищення ефективності та наукової обґрунтованості психологічних досліджень. Враховуючи лавиноподібне зростання і фрагментацію психологічних знань, розробку і реалізацію проекту інтеграції можна з упевненістю віднести до найгостріших проблем, з якими ми стикаємося. Оскільки дослідження з інтеграції успадкували тенденцію до фрагментації від науково-психологічної традиції, для вирішення цього завдання вони повинні бути скоординовані якомога ефективніше.

Дослідження і доробки з інтеграції стосуються як минулих, так і майбутніх психологічних знань, але мені видається сумнівною можливість створення єдиного теоретичного інструменту для інтеграції результатів вже проведених досліджень і розробки майбутніх. Про це свідчить досвід створення загальнопсихологічних теорій і теорій в окремих психологічних областях, а також той факт, що інтеграційні дослідження в психологічній науці тривають вже довгий час без досягнення очікуваних результатів. Я вбачаю за причину те, що теоретичні основи, а також філософські і навіть ідеологічні установки авторів психологічних досліджень істотно розрізняються. Тим не менш, я вважаю, що можна створити досить міцну основу для встановлення подібності між різними психологічними підходами та використання цієї основи в підручниках та аналітичних оглядах. Однак така структура навряд чи стане ефективним інструментом для нових досліджень. Теоретики, орієнтовані на інтеграцію, вказують на переваги своїх підходів у порівнянні з раніше запро-

понованими, але це не виключає розбіжностей з приводу їх переваг. В результаті ми маємо цілу низку інтеграційних підходів, і проблема їх узгодження стає все більш актуальною.

Насамкінець повернімось до питання про розрізнення інтеграції та уніфікації, яке було поставлено на початку статті. Це питання, наскільки мені відомо, не розглядалося до публікації [28], де автор стверджував, що інтеграція вже добре освоєна в науці, і що фахівці здійснюють її кожного разу, коли аналізують літературу за темою дослідження, тоді як уніфікація повинна ґрунтуватися на «глибоких осяяннях, які змінили наш спосіб мислення і змусили нас сприймати існуючі відкриття і механізми як окремі випадки більш базових принципів» (с. 699, пер. з англ. В. М.). Я вважаю аргументи Трафімова важливими в умовах розширення досліджень для подолання фрагментації в психології, оскільки рахую чіткі визначення термінів однією з головних умов інтеграції. Але інтеграція літератури з конкретної теми також вимагає чіткої методологічної основи – без неї кожен дослідник довільно інтегрує компоненти психологічного знання, оскільки можливі різні інтерпретації психологічних теорій та їх компонентів. З іншого боку, трактування Трафімовим уніфікації як методології, заснованої на глибоких осяяннях, які змінили наш спосіб мислення, висловлює довічні надії більшості теоретиків психології щодо власних доробків. Проте ці надії досі залишаються надіями, а я залишаюся на позиції, згідно якої до того часу, як психологічне співтовариство прийде до згоди стосовно проекту інтеграції/уніфікації і затвердить певну термінологію, вказані поняття вважати тотожними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. А. Как “усовершенствовать мысль и выразить её еще лучше”? (Актуальные вопросы использования и совершенствования понятийно-терминологических средств человековедения). Практична психологія та соціальна робота. 2009. № 2. С. 1–7.
2. Балл Г. А. Системные представления как медиаторы взаимодействия естественнонаучной и гуманитарной традиций в человековедении. Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Ч. 2. Отв. ред. А. Л. Журавлёв, В. А. Кольцова. М.: Институт психологии РАН, 2012. С. 27–29.

3. Балл Г. А., Мединцев В. А. Стратегии универсализации представления человековедческих знаний. Россия: Тенденции и перспективы развития. Вып. 7. Ч. II. М.: ИНИОН РАН, 2012. С. 668–673.
4. Балл Г. А., Мединцев В. А. Формализованное описание процессов как теоретический ресурс изучения развития. Мир психологии. 2016. № 1. С. 53–66.
5. Кричевец А. Н. О категориях, экзистенциалах и психологическом понимании. Методология и история психологии. 2009. Вып. 3. С. 24–39.
6. Мазилев В. А. Коммуникативная методология и интеграция психологического знания. Ярославский педагогический вестник. 2016. №3. С. 181–191.
7. Мединцев В. А. Вопросы интеграции психологического знания в контексте системного описания культуры. Системная психология и социология. 2018. № 4 (28). С. 14–25.
8. Непомнящий А. В. О метасистемном подходе к решению методологических проблем. Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Ярославль, 19—21 мая 2011 г. [Текст]: В 3 ч. Ч. I. Отв. ред. А. В. Карпов, ЯрГУ им. П. Г. Демидова; Российский фонд фундаментальных исследований. — Ярославль: ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2011. С. 141–145.
9. Слепко Ю. Н. Язык науки и проблема интеграции психологического знания и сообщества. Теоретичні дослідження у психології. Збірник статей. Том III. Сост. В. О. Мединцев. Харьков: Монограф, 2018. С. 77–92.
10. Уилбер К. Теория всего. Интегральный подход к бизнесу, политике, науке и духовности. Москва: Издательский дом «ПОСТУМ». 2017.
11. Успенский В. А. Теорема Геделя о неполноте. М.: «Наука», 1982. 112 с.
12. Хокинг С. и др. Теория всего. Происхождение и судьба Вселенной [пер. с англ. И. Иванова; под ред. Г. Бурбы]. СПб.: Амфора. ТИД Амфора, 2009. 148 с.
13. Borghi A. M. and Fini C. Theories and Explanations in Psychology. *Front. Psychol.* 2019. 10:958. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00958.
14. Borsboom, D., van der Maas, H. L. J., Dalege, J., Kievit, R. A., & Haig, B. D. (2020, September 22). Theory construction methodology: A practical framework for theory formation in psychology. *PsyArXiv Preprints*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/w5tp8>
15. Borsboom, D., van der Maas, H., Dalege, J., Kievit, R., & Haig, B. (2021). Theory construction methodology: A practical framework for theory formation in psychology. *Perspectives on Psychological Science*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/1745691620969647>
16. Chiari G. (2009) The issue of the unity and specificity of psychology from the viewpoint of a constructivist epistemology. *Humana Mente* 11: 81–95.
17. Cleeremans A. The grand challenge for psychology: integrate and fire! *Frontiers in Psychology*, 22 April 2010. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2010.00012>
18. Edelman S. Six challenges to theoretical and philosophical psychology. *Front. Psychology*. 2012. 3:219. doi: 10.3389/fpsyg.2012.00219.
19. Gijsbers, Victor (2007). Why unification is neither necessary nor sufficient for explanation. *Philosophy of Science* 74 (4):481-500.
20. Goertzen, J. R. (2008). On the possibility of unification: The reality and nature of the crisis in psychology. *Theory & Psychology*, 18, 829–852. DOI: 10.1177/0959354308097260
21. Henriques, G. R. (2008). The problem of psychology and the integration of human knowledge: Contrasting Wilson's consilience with the tree of knowledge system. *Theory & Psychology*, 18, 731–755.
22. Kendler, H. H. (1970). The unity of psychology. *Canadian Psychologist/Psychologie canadienne*, 11(1), 30–47. <https://doi.org/10.1037/h0082557>
23. Mischel, W. (2008). The toothbrush problem. *APS Observer*. December 1, 2008. <https://www.psychologicalscience.org/observer/the-toothbrush-problem>
24. Mos, L. P. (1987). Integrity or unity? In A. W. Staats & L. P. Mos (Eds.), *Annals of theoretical psychology*, Volume 5. New York: Plenum. pp. 345–347.

25. Petrovskiy A., Petrovskiy V. (2018) The Categorical System of Psychology. An Experience of Constructing a Theory of Theories in Psychology. Psychology. Journal of Higher School of Economics, vol. 15, no 4, pp. 626-644. DOI: 10.17323/1813-8918-2018-4-626-644
26. Staats, A. W. (2005). A road to, and a philosophy of, unification. In R. J. Sternberg (Ed.), Unity in psychology: Possibility or pipedream? Washington, DC: APA. p. 159-177.
27. Staats, A. W. (1983). Psychology's crisis of disunity: Philosophy and method for a unified science. New York: Praeger Publishers.
28. Trafimow D. The role of mechanisms, integration, and unification in science and psychology. Theory & Psychology. 2012;22(5):697-703. doi:10.1177/0959354311433929
29. Uher, J. Psychology's Status as a Science: Peculiarities and Intrinsic Challenges. Moving Beyond its Current Deadlock Towards Conceptual Integration. Integr. psych. behav. 55, 212–224 (2021). <https://doi.org/10.1007/s12124-020-09545-0>
30. van Rooij, I., & Baggio, G. (2021). Theory before the test: How to build high-verisimilitude explanatory theories in psychological science. Perspectives on Psychological Science. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/1745691620970604>.
31. Yanchar, S. C. (1997). Fragmentation in focus: History, integration, and the project of evaluation. Journal of Theoretical and Philosophical Psychology, 17, 150-171.
32. Yela, M. (1987). Toward a unified psychological science: The meaning of behavior. In Rappard, H. V., van Strien, P. J., Mos, L. P., & Baker, W. J. (Eds.), Annals of theoretical psychology (vol.5). New York: Plenum.

Медінцев Владислав Олександрович,
кандидат психологічних наук,
науковий співробітник лабораторії методології та теорії психології
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ФІЛОСОФСЬКЕ ТА ФОРМАЛІЗОВАНЕ ПСИХОЛОГІЧНЕ ТРАКТУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ТЕОРЕТИКА

Філософські описання творчого мислення зіграли важливу роль у формуванні сучасних напрямів когнітивної психології, однак певні роботи філософів залишаються поза увагою психологів. Один з філософських дискурсів щодо теоретичного мислення був запропонований В. С. Біблером у [2], а через багато років відтворений у [3], що слугує підтвердженням важливості цього матеріалу в розробленій ним філософської концепції діалогу. Далі буде наведено формалізоване психологічне трактування описуваних Біблером – властивою йому метафоричною філософською мовою – процесів мислення, теоретика

Нового часу. Широко відомими є кілька психологічних теорій інтелекту, і процеси теоретизування, про які йде мова, можуть бути розглянуті в контексті кожної з них. Але я скористаюся розробленим нами с Г. О. Баллом універсальним методологічним інструментом – теоретико-множинним методом опису процесів (ТМ-метод) [1], а також конкретизацією його застосування для опису інтелектуальних процесів [4]. При розробці цього методу ми дотримували методологічної орієнтації, у руслі якої необхідно цілеспрямовано шукати і застосовувати опосередковані інструменти (медіатори) природничо-наукового та гуманітарного знання. Такими медіаторами, зокрема, здатні бути все більш досконалі формалізовані описи досліджуваних в людинознавстві процесів. Критеріями досконалості цих описів як компонентів теорії повинні бути, за А. Ейнштейном, «внутрішня досконалість» і «зовнішнє виправдання» наукової теорії. Раніше ми виокремили три стратегії розробки таких описів. *Перша стратегія*: виходячи з закономірності, описаної «гуманітарною» мовою, підбирати найбільш відповідні математичні моделі. *Друга стратегія*: виходячи з окремих типів математичних моделей, що застосовуються у фізиці, біології та інших природничих науках, шукати можливості застосування таких моделей в людинознавстві. *Третя стратегія*: виходячи з найбільш загальних математичних моделей, шукати можливості їх застосування в людинознавстві.

У ТМ-методі ми використовуємо третю стратегію – найбільш загальний математичний апарат (теорія множин) застосовано до концептуалізації найбільш загального гуманітарного поняття «культура», компоненти культури (її модуси) представлені як алгебраїчні структури. Суть пропонованого методу полягає у тому, що будь-який предмет дослідження ми розглядаємо як процес і/або як його компоненти. Для опису процесів використовуємо математичний інструмент *відображення* множин (алгебраїчні структури). Відображення у математиці записують як відношення трьох компонентів, а саме $A : B \rightarrow C$, де символ « $:$ » пов'язує функціональні (Функція) і предметні (Прообраз, Образ) компоненти відображення.

Компонентами відображення (функція, прообраз, образ) можуть слугувати і *модуси культури*, які ми трактуємо як структуровані множини елементів, у тому числі таких, які також розглядаються як модуси. Оскільки процес – це зміна, і відбувається вона у часі, то, використовуючи відображення для опису процесу, ми маємо на увазі, що прообраз передує образу. Наприклад, *математичний простір* всіх теоретично можливих відображень для модусів, наприклад, А і В в узагальненому алгебраїчному запису (тобто як *складне* відображення) буде таким:

$$\{A; B\} : \{A; B\} \rightarrow \{A1; B1\}$$

Наведене відображення модусів А і В є узагальненим записом восьми *простих* відображень, які також можна представити 8-ма алгебраїчними записами (наприклад, $A : B \rightarrow B1$ і т. д.). Ці 8 простих відображень утворюють математичне простір відображень модусів А і В, тобто – у процесуальному трактуванні – теоретично можливих процесів з цими модусами.

Застосування запропонованого методу до сфери психології означає, що предмет будь-якого психологічного дослідження повинен бути представлений як компонент або характеристика виділених для опису процесів (що мають місце в психіці і поза неї), а кожен процес – як зміна психічних і інших модусів. Як психічні модуси можна розглядати і психіку в цілому, і різні її компоненти: цінності, смисли, мотиви, образи, ролі, стереотипи сприйняття або мислення та ін. При цьому будь-який модус може бути розглянутий як такий, що складається з низки модусів більш глибокого рівня опису.

Тепер, після стислого опису метода, розглянемо філософське трактування мислення теоретика за В. С. Біблером та наш варіант його формалізованого опису. Основна ідея цього трактування висловлена В. С. Біблером так: «"Я" теоретичного розуму Нового часу (спрямованого на винахід і розвиток класичних теорій) реалізується в суперечці і переливі, переході таких особливих логічних установок (інших "Я"), як <...>» [3]. Далі йде опис специфіки активності цих інших "Я", які будемо розглядати як процеси, що описуються

відображеннями модусів психіки теоретика за законами, що задаються патернами інтелектуальних операцій [4].

На першому етапі теоретизування, за Біблером, реалізується активність *експериментально-ізолюючого свідомості*. Результатом цієї активності є формування теоретиком предмета мислення. Таким є певна область знання, що включає відому теоретику емпірію та теорії для її концептуалізації. Модус предмета мислення (Pr) є результатом дії експериментально-ізолюючого свідомості. У цьому процесі можна виділити, принаймні, три компонента: Z – знання теоретика про світ; Pr – виділений в окремий із певної галузі знань модус предмет теоретичного опису; I_E – задіяні в цьому процесі патерни інтелектуальних операцій. Описом цього процесу буде запис відображення:

$$I_E : Z \rightarrow Pr$$

Активність *синтезуючої інтуїції* трактуємо як процес перебору варіантів поєднань компонентів предметної області теоретизування, компонентів загальнонаукових і дисциплінарних знань. Цими інтелектуальними операціями керують патерни інтуїтивного мислення (I_I). В результаті має бути отримана теоретична модель (T_M) предмета мислення (Pr). Таким чином, синтезуюча інтуїція здійснюється в процесах:

$$I_I : \{Z; Pr\} \rightarrow T_M$$

Дії *мисленнєвої дедукції* трактуємо як прояви регуляторної активності патернів формальної логіки (I_L), у результаті якої теоретик будує «кістяк теорії» (T). Матеріалом для такого перетворення є побудований раніше предмет теоретичного опису (Pr) та його теоретична модель (T_M).

$$I_L : \{T_M; Pr\} \rightarrow T$$

Далі відбувається семіотичне реструктування логічного руху, яке здійснює, за Біблером, «"Я" установки на текст». У використуваному тут схематизмі дію цієї установки окреслимо як процеси, регульовані патернами *семіотичних операцій* (I_C), які задають закони перетворення теорії, що існує в уяві теоретика, у прийнятні для наукової комунікації форми. Матеріалом (прообразами) такого перетворення є вже наявний «кістяк теорії» T , предмет тео-

ретичного опису Pr , а також лінгвістичні та інші знання, якими володіє теоретик і які необхідні для вказаного перетворення – певна підмножина модусу (3).

$$I_C : \{T; Pr; 3\} \rightarrow T1$$

На наступному етапі відбувається переосмислення теоретиком отриманого результату і використаного когнітивного інструментарію, що Біблер відносить до проявів «"Я" здатності судження». Ось як він її описує: «У "здатності судження" вся цілісна система теоретичного розуму приходить у занепокоєння, розворушується, розморожується, стає невизначеною, направляється на нове переформулювання проблем і на нове їх рішення» [3, с. 228). Ці процеси можна розглядати як *рефлексію* теоретиком свого теоретизування у всіх або деяких його складових – тут можуть бути задіяні всі раніше виділені компоненти. Результатом цих процесів можуть стати коригування знань (3), предмета теоретизування і створювана теорія (Pr, T), а також патернів інтелектуальних операцій (I_E, I_L, I_3). За цими коригуваннями розпочинається новий цикл мислення. Для опису та аналізу всієї сукупності такої рефлексії необхідно розглянути процеси, що описуються простором відображень з модусами $\{I_E; I_L; I_C; 3; Pr; T\}$.

Після отримання варіанту теорії, який теоретик вважає остаточним (T_Σ), ця фаза теоретизування завершується.

Останньою розумовою процедурою створення нової теорії, за Біблером, є *формування практичних висновків* про її застосування – для саморозвитку людини, в тому числі самогo теоретика, і для «виходу у надособове» – під останнім В. С.Біблер (слідом за А. Ейнштейном) розумів раціональне описання світу. На цьому етапі активність «"Я" практичного розуму» (I_{Pr}) здійснює інтелектуальні операції над тими психічними модусами, які містять більш загальні, в порівнянні з вже використаними на попередніх етапах, знання теоретика про світ і про себе (3_Σ). В такому широкому контексті відбуваються процеси формування, як пише Біблер, «цільових установок» застосування створеної теорії (C_T).

$$I_{Pr} : \{T_\Sigma; 3_\Sigma\} \rightarrow C_T$$

Звертаю увагу на те, що на завершення опису мислення теоретика Нового часу В. С.Біблер зазначає: «Звичайно, це лише схема, дуже багато чого в ній опущено, і вона наведена лише для наочності» [3, с. 228]. Зі свого боку добавлю, що те саме можна сказати і про деякі інші науково-теоретичні побудови, однак багато з них проявили себе як корисні наукові інструменти на певних етапах розвитку науки. Вважаю, що удосконалене описання мислення теоретика Нового часу також може виявитися корисним у дослідженнях не тільки теоретизування, але і інших процесів творчого мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. А. Формализованное описание процессов как теоретический ресурс изучения развития / Г. А. Балл, В. А. Мединцев // Мир психологии. 2016. № 1. С. 53–66.
2. Библер В. С. Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога). М.: Политиздат, 1975.
3. Библер В. С. 1990. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в XXI век. М.: Политиздат.
4. Ball G. O., Medintsev V. A. The method of set-theoretic description of processes: applying in the intellect study // Technologies of intellect development. 2017, Vol 2, No 5(16). [Электронный ресурс] https://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/279.

*Михайлова Рада Дмитрівна,
доктор мистецтвознавства, професор,
професор кафедри дизайну інтер'єру та меблів
Київського національного університету технологій та дизайну*

КИТАЙСЬКИЙ МИТЕЦЬ АЙ ВЕЙВЕЙ : ПРИНЦИПИ БУТТЯ

Китайський живописець, скульптор, фотохудожник, дизайнер, архітектор, видавець, куратор, блогер, громадський діяч Ай Вейвей (китайськ. 艾未未, нар.1957 р.), за визначенням журналу «Арт-Ревю» 2011 р. належить до «наймогутніших людей мистецтва XXI ст.». Нагороджений преміями Гавела (2012), «Посол совісті» (2015), Леннона та Оно (2016), Ай Вейвей є почесним членом [Королівської академії мистецтв](#) у Лондоні та Академії мистецтв у Берліні. Українська громадськість познайомила з творчістю Ай

Вейвея у 2012 р., коли у київському Арсеналі була показана бронзова серія «Коло тварин», а у PinchukArt-центрі – інсталяції майстра.

Ай Вейвей народився в Пекіні, де 1978 р. поступив у Пекінську кіноакадемію – найбільший у Китаї заклад, орієнтований на екранні та суміжні актуальні мистецтва. В Академії він зацікавився і глибоко сприйняв мистецтво режисури, адже його друзями були молоді режисери Чжан Їмоу, призер Берлінського фестивалю (1987, «Червоний Гаолян») та Чень Кайге, творчість якого високо оцінили у Локарно (1984) й Каннах (1988). Режисерські прийоми зацікавили Ай Вейвея і стали частиною його творчості: «сценарне» розгортання ідеї характеризують його скульптури, світлини, інсталяції. В інсталяції Ай Вейвея «Насінні соняха» (2010), «докадрова» підготовка полягала у виготовленні вручну фарфорових зернят - предметного матеріалу перформенсу, «кадрування» - представлялося у дійстві в вигляді руху зернят під час відвідання експозиції глядачами. «Розкадровка» помітна й у світлинах Ай Вейвея, зокрема тих, що були створені в американських містах Філадельфії, Сан-Франциско, Нью-Йорку, де зафіксовані сценки з життя мешканців виглядають як екранізовані епізоди.

«Сценарність» як прийом творчості проявилася у Ай Вейвея ще у 1978 р., коли він увійшов до мистецької групи «Зірки» (Xingxing), першого молодіжного протестного осередку в Китаї. Назва групи, як свідчив її лідер Ма Дешін, відобразила гуманістичну думку, що «кожна людина – зірка». Ай Вейвей був наймолодшим у групі, до якої входили Ванг Кпінг, Гуан Ру, Ай Ченг, Ку Лейлей. «Зірки» створювали політично заряджені, експресіоністичні твори в дусі європейських художників Кате Кольвіц та Едварда Мунка. Першу виставку творів у 1979 р. вони відкрили, розвісивши їх прямо на огорожі Національної художньої галереї (нині Національний художній музей). Твори розповідали про фатальність долі людини в умовах китайського комунізму. Завдяки «Зірці» Ай Вейвей усвідомив декларативну силу «мистецтва дії», «образотворчої вистави», «спровокованої події», що притаманне акціонізму, перформенсу, хепенінгу. І якщо дія хепенінгу відбувається без сценарію і ме-

ти, то в перформансі і акціонізмі сценарій присутній. Акціонізм також передбачає акцентування процесу створення твору, де суб'єктом і об'єктом є сам митець.

Перформанс, позначений громадською позицією, та політичний акціонізм стали головними інструментами Ай Вейвєя як митця, носія гуманістичного, модерного світогляду. Син відомого китайського опозиціонера Ай Ціна, родина якого зазнала репресій у 1966–1976 рр., Ай Вейвєй з дитинства усвідомив нерозривність мистецтва та політики. Потреба у захисті прав людини, полишеної соціальних свобод, зробила його протестувальником, а його мистецькі твори - виразниками непокори. Цей специфічний феномен ствердився впродовж 1981–1993 рр., коли, вивчаючи англійську мову в університетах Пенсильванії та Каліфорнії (університет Берклі), він познайомився із лідерами американського музичного, літературного та мистецького авангарду. З одними із них - Брюсом Дофманом, Кноксом Мартіном, Річардом Поусет-Дартом у 1993-1996 рр. Ай Вейвєй опановував нове на той час вуличне мистецтво, створюючи гостросюжетні малюнки та портрети. З іншими брав участь у протестних акціях. Його другом став поет-бітник Ален Гінзберг, який, познайомившись з віршами Ай Ціна, батька Ай Вейвєя, поїхав до Китаю, щоби засвідчити автору свою повагу. Його вразила доля поета, несправедливо покараного та приниженого під час китайської культурної революції: комуністична партія «перевиховувала» Ай Ціна впродовж 17 років, заславши до глухого села для чистки тамтешніх вбиралень. Своє ставлення до політики комуністичного уряду Ай Вейвєй висловив у арт-об'єкті у вигляді скрипки з руків'ям від лопати - символом «культурної революції».

У 90ті рр. Ай Вейвєй опублікував світлину «Червень 1994 року», яка відобразила розправу каральних урядових загонів зі студентами-протестувальниками на площі Тяньаньмень. Фотографія була заборонена, а її автор - попереджений, проте у 2009 р. він знову звернувся до гострої теми - жертв землетрусу, позбавлених життя внаслідок урядової халатності. Інсталяція «Шаблон» (2009) у Мюнхені (Німеччина) та «Зміїна стеля» у Токіо

(Японія), були адресовані 5 тисячам дітей, загиблих у школах провінції Сичуань. Цей мистецький проект виник в результаті дослідженої художником теми корупції та порушення будівельних вимог, що призвело до масової загибелі школярів під час землетрусу 12 травня 2008 р., коли впали так звані *tofu-dreg*-школи. Інсталяція «Шаблон» представляла композицію із останків споруд, де звалище дверей створювало масштабний символічний простір як натяк на реалії життя людини, що починає жити - шлях від дому та школи до великого світу.

З 2010-х рр. боротьба Ай Вейвєя з чиновництвом набула масштабності: його звинувачували у неіснуючих провинах, позбавляли місця роботи, призначали штрафи. Штраф 2,5 мільйонів доларів викликав обурення прихильників художника, які відповіли тисячами грошових переказів на підтримку митця. У 2011 р. художника арештували в аеропорту Пекіна на 81 день без офіційних звинувачень.

Ай Вейвєй відповів проектом «Поезія свободи» (2016), зв'язавши його із 400-річчям з дня смерті Мігеля Сервантеса, автора «Дон Кихота». Сервантес, який створив свій всесвітньо відомий роман, перебуваючи у борговій тюрмі, став для китайського митця взірцем. Ай Вейвєй відтворив сцени свого тюремного ув'язнення, розмістивши інсталяцію в стінах кафедрального собору іспанського міста Куенка. Шість сцен-діорам тюремних буднів можна було побачити через скляні віконця - отвори у вільний світ для нездоланного польоту творчого духу. Міжнародним визнанням громадянської позиції Ай Вейвєя стало вручення йому у 2012 р. премії Вацлава Гавела та премії «посол совісті» від правозахисної організації Amnesty International, яку свого часу отримав африканський борець з апартеїдом Нельсон Мандела.

Своєрідний постійний «перформанс самовиявлення» зближає Ай Вейвєя з американськими та європейськими митцями другої половини ХХ ст. Його надихали твори у стилі неоада, поп-арт, реді-мейд, концептуалізм. Так, у практиці американця Джаспера Джонса, представника неоада, його зацікавило звернення до цифр та літер в дусі традиційного китайського живопису

та графіки, де ієрогліфи вписують у композицію твору. У франко–американського скульптора, винахідника «ready-made» Марселя Дюшана, він високо оцінив універсалізм та особисту свободу. Автор «Фонтану» став для Ай Вейвєя прикладом креативного образу мислення та поведінки митця-авангардиста та спортсмена. Якщо у 30ті рр. Марсель Дюшан очолив збірну Франції з шахів, то у 90ті в США Ай Вейвєй став, за версією сайту blackjackchamp.com, «майстром вищого професійного рівня» гри блекджек. Творча тяглість Дюшан-Ай Вейвєй втілена у реді-мейд останнього, де він узагальнює значення велосипеда як всеохопного символу сучасного Китаю.

Ідея протиставлення сучасного та традиційно втілена також у серії перформансів Ай Вейвєя, розпочатих у 1995 р. і присвячених новому Китаю. Головну «роль» у них належала антикварній вазі династії Хань. Її символічна цінність – культурний спадок людства - в процесі перформансу перетворювалася на предметне ніщо: її беспристрасно та холодно знищував митець. Осколки вази уособлювали крихкість минулого, з яким «не церемониться» сучасний світ. Викинута на звалище історії, непотрібна для будівництва «світлого майбутнього» річ, на думку митця, ваза унаочнює конфлікт досягнень древніх цивілізацій із сучасністю. У цій новій дійсності роль митця зведена до нуля.

Подібна думка, які відломо, була лейтмотивом і у творчості лідера американського поп–арту, митця україно–лемківського походження Енді Воргола, який втілював її на свій лад. Перегляд його значного творчого доробку – живописного, графічного, письменницького, продюсерського, режисерського, видавничого, збирацького виявило Ай Вейвєю розуміння ролі митця не тільки як трагічної фігури, а й як діяча, здатного, попри все, відбутися у безмежному розмаїтті творчості. Цей урок спрямував Ай Вейвєя до різнобічної творчої самореалізації.

У Пекині, куди він повернувся 1993 р. через хворобу батька, митець розпочав активне налагодження художнього життя, адже воно було повністю відсутнє. Він створив мистецьку комуну Beijing East Village, члени якої оріє-

нтувалися на модерне мистецтво. У 2003 р. Ай Вейвей заснував студію «FAKE Design», іронічна назва якої натякала на підробки, характерні для Китаю як постачальника «самопальної» продукції у країни світу. Протидією даному явищу він вважав реальна працю, про яку розповів у вищезгаданому проєкті «Насіння соняха», показаному у лондонському музеї «Tate Modern». До цієї акції було залучено 1600 китайських майстрів, які створили порцелянове насіння: 100 мільйонів одиниць зернят було виготовлено і розфарбовано вручну ремісниками міста Цзиндечжень. Ця акція показала Китай як країну дешевої робочої сили та нещадної експлуатації. Вона звертала до справедливості та гуманізму.

Низку заходів впродовж 1994-2000 рр. Ай Вейвей здійснив разом із китайським куратором Фенг Бої. Разом вони розпочали, наприклад, друкування книг. Новаторські ідеї були втілені у трилогії «Книга з чорною обкладинкою» (1994 р.), «Книга з білою обкладинкою» (1995 р.) та «Книга з сірою обкладинкою» (1997 р.), де проявився талант Ай Вейвея як графіка-дизайнера.

Захопившись дизайном, Ай Вейвей відзначився в архітектурі. У 1999 р. він переїхав на північний схід в провінцію Цаочангди, де збудував мистецьку студію для вільної роботи місцевих митців. Студія стала його першою архітектурною «спробою» та початком низки регіональних проєктів, втілення яких мало розголос в Китаї і за кордоном. Як дизайнер він консультував швейцарське архітектурне бюро Herzog & de Meuron Architekten, що здійснило зведення Пекінського національного стадіону для Олімпійських ігор 2008 р. Незвична кругла вигнуто-вогнута форма споруди та її складне нерегулярне перекриття, схоже на переплетення гілок, сприяло появі назви «Пташине гніздо», яка швидко стала популярною.

З початку 2000х років Ай Вейвей супроводжував свою діяльність коментарями у власному інтернетблогі. Запрошений на найбільшу в Китаї блогерську платформу Sina Weibo, він відкрив перший блог у листопаді 2005 р., який впродовж наступних чотирьох років забезпечував «стійкий потік крихітних соціальних коментарів, критики державної політики, думок про мистец-

тво та архітектуру, автобіографічних творів». Після закриття блогу у травні 2009 р. Ай Вейвей перейшов на платформу Twitter, де писав китайською, використовуючи акаунт @aiww. У 2013 р. програма була закрита.

Підсумовуючи, наголосимо: митець сучасного типу, Ай Вейвей демонструє універсальність творчої діяльності, поєднуючи традиційні і нетрадиційні види мистецтва, технології та техніки. Творча індивідуальність Ай Вейвея ґрунтується на поєднанні автентичної національної китайської культури та сучасних світових культурно-мистецьких практик.

Яскравою рисою творчості Ай Вейвея є його активна громадська позиція, яка сформувалася у юності через пошуки суспільної справедливості та права на самовизначення.

Авангардні напрямки у творчості Ай Вейвея, суголосні процесам художнього життя у США, сприяли самовияву митця у формі нескінченного процесу-перформанса як відображенні світу людського буття та, водночас, митця як особистості.

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

ВПЛИВ МИСЛЕННЕВОГО СТИЛЮ НА ЗМІСТ МАТЕМАТИЧНИХ ПОМИЛОК

Численні психологічні дослідження математичного мислення (Zekeriya K., 2009; Huang C., 2013; Fatemi M., 2016; Keşan C., Kaya D., 2018) доводять, що, продукуючи математичний результат, людина допускає помилки. Хибність мисленнєвого математичного кроку можна визначити за змістом результату до якого він привів: порушення істинності математичних тверджень, неможливості подальшого застосування отриманого результату, невірної розв'язку, тощо. Дослідження психологічних чинників виникнення

і функціонування мисленнєвих помилок доповнюють цілісну уяву про творчий математичний процес та розширюють можливість впливу на мислення математика через нівелювання психологічних чинників, що спричинюють хибні результати.

Досліджуючи творче математичне мислення як мисленнєвий процес, спрямований на розв'язання творчих математичних задач, слід мати на увазі, що процес розв'язання задачі – це процес знаходження послідовності мисленнєвих кроків, а не визначення готового результату - відповіді (навіть якщо вона вірна) (Moreno-Armella L., Hegedus S. J., Kaput J. J., 2008, Jaleel S, Titus B., 2015; Shahbari J.A., Daher W., 2016). При цьому, математичні результати можуть бути лише істинними (за певних умов) або хибними (за певних умов).

Творча діяльність завжди особистісно й індивідуально своєрідна. Індивідуальні відмінності пошукової діяльності, спрямованої на розв'язання нової задачі проявляються у можливості бачити проблемну ситуацію, у формулюванні задачі для себе, в особливості аналізу і використання умов задачі, у співвідношенні усвідомленого і неусвідомленого, в характері емоційного регулювання пошуку тощо. Дослідники зазначають, що індивідуально-особистісні ознаки забезпечують індивідуальну своєрідність інтелектуальної діяльності, яка притаманна кожній особистості зокрема (Моляко В.А., 2007).

Стиль займає рубіжне положення між індивідуальністю й середовищем, є одночасно і винаходом людини, і засобом будь-якої діяльності чи активності (стиль малювання, стиль письма, стиль пізнання тощо). Тому стиль діяльності людини вивчають через вивчення її індивідуальності та через вивчення особливостей тієї діяльності, у процесі якої даний стиль виник. (Zhang L. F., Zhua C., 2011; Fatemi M., 2016).

Вважаючи математичний стиль математичним почерком, індивідуальною особливістю людини, що вирішує математичну проблему, ми, свого часу, виділили три стилі творчого математичного мислення (інтегрального, диференціального та інтегрально-диференціального) (Мойсеєнко Л.А., 2003).

Це допомагало нам більш глибоко проникнути у процесуально-динамічний зміст творчого мислення і не тільки. У даній статті ми проаналізуємо характер виникнення математичних помилок, які пов'язані з різними мисленнєвими стилями студентів, що розв'язували математичні задачі. Дослідження залежності причин виникнення мисленнєвих помилок від мисленнєвого математичного стилю при розв'язанні різноманітних математичних задач є важливою складовою *проблеми з'ясування психологічної сутності творчого математичного мислення*.

Тобто, проаналізуємо залежність появи різних математичних помилок від трьох стилів творчого математичного мислення: інтегрального, диференціального та інтегрально-диференціального.

Використавши задачний метод дослідження, ми розробили 23 серії математичних задач, так, щоб кожна серія сприяла вивченню певного аспекту математичного мислення. Усього використано 160 задач. У експериментальному дослідженні приймали участь 100 студентів Івано-Франківського національного технічного університету нафти й газу. Кожен студент розв'язав по 10 різних математичних задач з різних класів.

Завдання виконувались кожним студентом у присутності експериментатора. Робота проводилась індивідуально. Студенту давалась можливість працювати самостійно, прямі вказівки на спосіб розв'язання були відсутні. Виконання завдань не обмежувалось певним часом.

Для виявлення стилів математичного мислення досліджуваних студентів, ми проаналізували пошуковий процес при їх розв'язанні трьох спеціально підібраних задач. Це були багатосмислові задачі, що містили приховану проблемність (Moiseienko L., Shehda L., 2021). Вони передбачали кілька варіантів розв'язків, які ґрунтувалися на різних узагальнених схемах, що відображають смисл задачі. Окрім того, їх розв'язання передбачає виникнення догадок. Аналіз цих аспектів покладено в основу диференціювання математичного мислення за стилями. Пізніше вивчався вплив *стилевих відмінностей мисленнєвого процесу* студентів технічного вишу на причини виник-

нення мисленнєвих помилок у процесі розв'язування ними творчих математичних задач.

Результати та дискусії. За аналізом розв'язування трьох спеціально підібраних задач, було виділено три математичні мисленнєві стилі у студентів: інтегральний, диференціальний, інтегрально-диференціальний. Зауважимо, що математичне мислення майже всіх студентів було віднесено до одного із трьох вказаних стилів.

Студенти із *диференціальним стилем* детально вивчали умову задачі: відокремлювали структурні елементи, вивчали їх властивості й зв'язки, продукували й перевіряли численні гіпотези. В результаті цього структурні елементи набувають різних операційних смислів, що схиляє суб'єкта до *різноманітних* математичних дій, часто дій виконаних навмання. Первинне уявлення про розв'язок при диференціальному стилі математичного мислення виникає як усвідомлений результат інтелектуальної діяльності дещо пізніше у вигляді задачі-еталону. Логічні кроки інкрустуються догадками, що, у свою чергу, прискорює пошук, але уявлення про розв'язок формується з первинного поняття усвідомлено й планомірно.

Для студентів із *інтегральним* стилем мисленням математично задача остає як цілісна система математичних об'єктів із уже функціонуючими певними властивостями. Із набору потенційно можливих властивостей складових математичних елементів, такі студенти “ вводять ” їх в задачу лише з деякими. Тобто структурні елементи відразу породжують конкретний операційний смисл, що визначає напрям пошуку і забезпечує виникнення догадки, яка виникає раптово на початкових етапах. Вона об'єднує частину структурних елементів задачі і математичних знань, пов'язаних з цими елементами, створюючи певну модель проблемної ситуації. Зміст такої догадки часто полягає у реконструюванні складових компонентів, у відмові від традиційного бачення задачі. В подальшому догадка досліджується (підтверджується або спростовується) за допомогою відомих логічних прийомів в межах діючої моделі. Гіпотези, що виникають у подальшому пошуковому процесі, стосу-

ються методів логічного обґрунтування догадки. Тобто, при інтегральному математичному стилі мислення, первинне поняття про розв'язок виникає неусвідомлено, але формується в розв'язок за допомогою планомірних усвідомлених мисленнєвих кроків.

Сприйняття задачі студентами з *диференціально-інтегральним* стилем неоднозначне. Може статися, що спершу для них задача – це набір різноманітних математичних об'єктів як для студентів із диференціальним стилем математичного мислення, або цілісна система, як для студентів із інтегральним мисленням, але через певний проміжок часу, вони змінюють таке первинне бачення задачі на інше. Така зміна відбувається неодноразово. Математичне мислення представників диференціально-інтегрального стилю, одночасно опирається і на стандартні логічні кроки і на новаторські прийоми. Відповідно до цього пошуковий процес може розпочинатися і з догадки, і з традиційних логічних кроків. Різні структурні елементи задачі по-різному активізуються: одні пов'язуються з конкретним операційним смислом, інші - з кількома. У випадку суб'єктивної переваги “одноопераційного” елемента, саме він спрямовує пошукові дії в певному напрямі. Якщо ж такої переваги не виявляється, студенти продовжували вивчення структурних елементів, пов'язуючи їх з іншими операційними смислами. А в процесі розробки одного напрямку розв'язання може раптово виникати інший, що деколи є досить віддаленим від першого. Така зміна проводиться легко, без відчутної прив'язаності до розпочатих алгоритмічних дій, чи до дій на основі виниклої догадки. Тому при диференціально-інтегральному стилі математичного мислення первинне поняття про розв'язок може виникати як неусвідомлений мисленнєвий продукт, або як результат усвідомлених мисленнєвих дій. Але воно не є ознакою функціонування чіткої моделі проблемної ситуації, описаної задачею. Такої моделі, як правило, не існує, натомість діє кілька варіантів, що потенційно можуть стати основою для її створення.

Результативність пошукових дій виділених груп студентів за стилями математичного мислення виявилась статистично однаковою.

Констатуємо, що мисленнєві помилки виникали на всіх етапах пошукового процесу у студентів з різними мисленнєвими математичними стилями. В їх основі були похибки різних пізнавальних процесів (уваги, уваги, пам'яті тощо), емоційний стан, психологічні властивості особистості, що розв'язувала задачу. Ми виділили три групи причин виникнення мисленнєвих помилок: незнання, неякісна аналогія, нерелевантність посилань.

Незнання. Це одна із самих очевидних причин виникнення математичних помилок. При відсутності або *недостатності математичних знань та досвіду*, студент не може створити повної картини, що описується задачею; не може виявити всі існуючі зв'язки між структурними елементами, з'ясувати їх властивості. Висновки, зроблені в такій інформаційно обмеженій обстановці, часто є хибними. Саме незнання спричинює *неповне порівняння*. Мова може йти не лише про незнання теореми, чи формули, аде й про використання певних словесних конструкцій, які передбачають їх чіткий математичний зміст. Наприклад, “не більше, ніж”, “жодний”, “не перевищує”, “хоча б один” тощо.

Неякісна аналогія. Використання аналогії – один з основних навичок мислення, основа розуміння будь-чого. Однак, аналог може бути невірно використаним і стати причиною виникнення хибних висновків. Ми спостерігали аналогії лише за зовнішніми ознаками, без проникнення в сутність і перенесення відомого в нові умови за неістотними параметрами.

Іншою за змістом неякісною аналогією є *асоціативний вплив*. Як відомо, якщо дві події відбуваються близько в часі чи просторі, то на основі сформованого зв'язку людина, при настанні однієї з них, очікує другої. Так і при розв'язанні математичних задач: якщо із суб'єктивної точки зору конкретна задача, чи її частина, видається подібною до відомої, то той, хто її розв'язує, переносить, елементи відомої задачі на нову, не помічаючи суттєвої відмінності між ними. Асоціативний вплив, як основа хибного висновку, найчастіше спостерігався в дослідженні.

Часто суб'єкти, що розв'язують математичні задачі, свідомо ігнорують деяку інформацію, що входить у зміст задачі. Власне мова йде не про ті випадки, коли дещо не помічалось, не зауважувалось, а про свідоме підтасування нової задачної ситуації під існуюче стандартне рішення за допомогою *нехтування інформацією, або доповнення задачі додатковою інформацією*.

Нерелевантність посилань і висновків. Ми спостерігали мисленнєві висновки про причинний зв'язок між двома математичними твердженнями, який зроблено лише на основі слідування одного з них за іншим, або їх одночасного існування (*хибна причина*). В іншому випадку ми фіксували невірне співвідношення цілого і його частин.

Деколи студенти, розв'язуючи математичну задачу, допускають її спрощення: розв'язують не у загальному вигляді, а надаючи невідомим конкретного значення (*послаблення протиріччя*). Мова йде про ті випадки, коли отриманий результат супроводжується суб'єктивним переконанням в достовірності знайденого розв'язку даної задачі, а хибність висновків і посилань не зауважена.

Ще одним прикладом нерелевантності посилань і висновків є "*невиправдана дихотомія*". Як відомо, у математиці щодо її тверджень часто можна сказати "так" або "ні". Це стає причиною того, що деякі досліджувані на ряд запитань, що були сформульовані так: "Чи існує ...", "Чи може бути ...", вважали розв'язком відповідь: "так" або "ні". Суб'єктивно вони формували завдання вибрати із двох можливих варіантів один – в цьому і полягав зміст їх розв'язку. Насправді ті задачі містили значно глибший смисл і передбачали значно більше можливих варіантів.

Цікавими є випадки, які ми назвали "*Замкнуте коло*". В цьому випадку умова стає переформульованим висновком, а структурна схема аргументації нагадувала коло, де висновок ґрунтується на переформульованому висновку.

Зауважимо, що ми спостерігали всі види помилок у пошуковій діяльності студентів всіх трьох стилів математичного мислення. Попри різну кількість

помилки одного типу, які мали місце у математичному мисленні студентів з різним стилем, слід наголосити на їхній різній якісний зміст.

Незнання. Якщо відсутність або *недостача знань та досвіду* не дозволяє всім студентам створити повну картину, що описується задачею, то цей стан справ не однаково впливає на пошукову діяльність студентів з різними стилями математичного мислення. Студенти з диференціальним математичним мисленням за цієї причини не вірно виявляють всі існуючі зв'язки між структурними елементами та з'ясувають їх властивості. Це надовго призупиняє їх пошукові дії, не дає можливості сформулювати результативну гіпотезу розв'язку. Їх гіпотези нагадують вислови "Якщо б, то ...".

Студенти з інтегральним стилем свідомо "підганяють" невідомі факти у задачі (ті, які не знають). Вони за будь-яких умов прагнуть сформулювати гіпотезу розв'язку, а пізніше з'ясувати невідоме. Їх гіпотези базуються на внутрішньому переконанні у певному напрямі подальших пошукових дій, і тому, що невідомі знання сприятимуть вибраному ними напрямі пошуку розв'язку. Часто вони опираються на невірні математичні факти, домислюючи неправдиві властивості математичних об'єктів, але такі, що підтримують обрану ними гіпотезу.

Студенти з диференціально-інтегральним математичним мисленням, після з'ясування неможливості скористатися певними структурними елементами через незнання, намагаються знехтувати ними і розв'язувати задачу без них, тобто формувати гіпотезу без частини складових задачі, які задано умовою. Коли ж це їм не вдається, знову вивчають умову задачі, пропускаючи те, що не знають. Тут мова йде про *свідоме відкидання* тієї інформації, яка не підкріплена знаннями.

Неякісна аналогія. Невірне використання аналогів ми найчастіше спостерігали у пошукових діях студентів із інтегральним стилем мислення. Їх прагнення швидко сформулювати гіпотезу розв'язку призводило до використання неповноцінного аналога, аналога за неістотними параметрами. Цього майже не припускалися студенти з диференціальним стилем математичного

мислення. Адже перед висуванням гіпотези вони досконало вивчають структурні елементи задачі, виявляють всеможливі їхні властивості і зв'язки. У мисленнєвій діяльності студентів із диференціально-інтегральним стилем математичного мислення на проміжному етапі розв'язування структурні елементи не є досконало вивченими. Тому у них часто зустрічається невірне використання аналогів, але ці студенти частіше самостійно відмовляються від таких аналогів в подальшій роботі над задачею.

Найчастіше в дослідженні основою хибного висновку був асоціативний вплив. У цьому випадку мисленнєві дії студентів з різними стилями не відрізнялися.

Цікавим є *свідоме ігнорування деякою інформацією*. Мова йде не про відкидання інформації, яка випадає із системи математичних знань студента. Ми акцентуємо увагу на відкиданні частини інформації як непотрібної. Варто наголосити, що це не завжди хибно при розв'язуванні математичних задач (зустрічаються задачі з надлишковою або недостаючою інформацією). Ми ж аналізуємо мисленнєві помилки при розв'язанні задач, які не містили надлишкової інформації. Зазначимо, що студенти з диференціальним стилем математичного мислення частіше відкидали "непотрібну" інформацію, а студенти з інтегральним стилем додавали "недостаючі" в умові задачі дані. Студенти із диференціально-інтегральним стилем математичного мислення чинили двояко.

Нерелевантність посилань і висновків. Помилки такого типу ми найчастіше спостерігали у пошукових діях студентів із диференціально-інтегральним стилем мислення. Однак, за змістом вони суттєво відрізнялися у носіїв трьох виділених стилів. При диференціальному стилі студенти частіше застосовували *невірне співвідношення* цілого і його частин, а при інтегральному - *спрощення*: усвідомлене розв'язування задачі не у загальному вигляді, а надаючи невідомим конкретного значення. (*Послаблення протиріччя*). При цьому перші не виявляють (протягом певного часу) що це лише частинний випадок, а другі свідомо наполягають на вірності отриманого резуль-

тату. У студентів із диференціально-інтегральним стилем мислення частіше спостерігалася *невиправдана дихотомія*.

Причинами виникнення математичних мисленнєвих помилок у студентів також були самовпевненість, емоційний стан. Однак їх ми не розглядаємо у даній статті.

Висновки. Стиль творчого математичного мислення – це індивідуальна характеристика пошукового процесу студентів при розв’язанні творчих математичних задач. Він стійкий щодо різних задачних ситуацій і проявляється в саморегуляції пошукового математичного процесу; в індивідуальному контролі, оцінці і корекції власних дій розв’язуючим. Феномен математичного стилю проявляється також і у характері мисленнєвих помилок. Відмінності математичних мисленнєвих стилів, за характером перебігу мисленнєвих дій, місцем і роллю неусвідомлених мисленнєвих актів, стає основою змісту помилок. Виділивши три стилі (диференціальний, інтегральний, диференціально-інтегральний), можна констатувати різний вплив незнань на пошукові дії студентів.

Для студентів з диференціальним стилем математичним мисленням, які у своїх діях в першу чергу опираються на логічні кроки, *незнання* призводять до висування нерезультативних гіпотез розв’язування і часто до невірних розв’язків. Вони рідше за інших невірно використовують аналоги, проте часто допускають невірне співвідношення цілого і його частин, вважають деяку інформацію у задачі зайвою. Їх прагнення до всебічного (часто не виправданого) вивчення структурних елементів розпорошує увагу, не призводить до виділення головного у задачі, а відтак невірного її розуміння і неспроможності сформулювати правильну гіпотезу розв’язку. Студенти з інтегральним стилем, які часто продукують гіпотези розв’язування неусвідомлено, нестачу знань доповнюють частково вірними математичними фактами, що також призводить до невірних розв’язків. Студенти з диференціально-інтегральним математичним мисленням свідомо відкидають ту інформацію, яка не відома.

Студенти з різними стилями математичного мислення по-різному використовують *аналогі*. Невірне використання аналогів за неістотними параметрами найчастіше спостерігається у пошукових діях студентів із інтегральним стилем мислення, яке проявляється у послабленні протиріччя, закладеного умовою задачі, у додаванні “недостаючі інформації”. Так проведена аналогія часто стає для них основою проекту розв’язку і отримує суб’єктивне переконання у його правильності. Студенти з диференціальним стилем математичного мислення значно менше використовують аналогії за неістотними параметрами, однак, вони частіше вважають деяку інформацію у задачі зайвою. У мисленнєвій діяльності студентів із диференціально-інтегральним стилем також часто зустрічається невірне використання аналогів, але ці студенти частіше самостійно відмовляються від таких аналогів в подальшій роботі над задачею.

Нерелевантність посилань і висновків найчастіше спостерігалися у пошукових діях студентів із диференціально-інтегральним стилем мислення і проявлялося у використанні невиправданої дихотомії. Студенти з диференціальним стилем частіше застосовували невірне співвідношення цілого і його частин, не виявляючи частинний зміст задачі, а студенти з інтегральним стилем – спрощення, яке супроводжується свідомим переконанням у вірності отриманого результату.

Перспективою подальших досліджень даної проблеми є дослідження засобів психологічного впливу на творче математичне мислення осіб з різними математичними стилями для уникнення мисленнєвих помилок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мойсеєнко Л.А. Психологія творчого математичного мислення. Івано-Франківськ: Факел, 2003. 481 с.
2. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены) Київ: Освіта України, 2007. 388 с.
3. Borromeo Ferri, R. Mathematical thinking styles in school and across cultures. In S. Cho (Eds.), Selected regular lectures from the 12th International Congress on Mathematical Education, 2015, pp. 153–173. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17187-6_9
4. Fatemi, M. Relationship between thinking styles and academic achievement of the Students. International Journal of Humanities and Cultural Studies, 2016, 2(4), 1353-1361.
5. Huang, C.-H. Engineering students' visual thinking of the concept of definite integral. Global Journal of Engineering Education, 2013, 15(2), 111–117.

6. Jaleel S, Titus B. Effectiveness of Gaming Strategy on Mathematical Creativity of Students at Secondary Level / Indian Journal of Applied Research., 2015, Vol. 5(10), 243-245. URL: doi: 10.15373/2249555X.
7. Keşan, C., & Kaya, D. Mathematics and science self-efficacy resources as the predictor of academic success. International Online Journal of Educational Sciences, 2018, 10(2), 45-58.
8. Moiceienko Lidiia, Shehda Liubov. Thinking styles of Understanding Creative Mathematical Problems in the Process of Solving Them Problem of modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G.S Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Issue 51. Kamianets-Podilskyi, 2021. P142-16. doi: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2021-51.142-164>
9. Moreno-Armella, L., Hegedus, S. J., Kaput, J. J. From static to dynamic mathematics: Historical and representational perspectives. / Educational Studies in Mathematics, 2008, p. 99-111. DOI 10.1007/s10649-008-9116-6
10. Shahbari, J.A., & Daher, W. Mathematical models' features: Technology and non-technology. European Journal of Science and Mathematics Education, 2016, 4(4), 523–533.
11. Zekeriya Karadag Analyzing students' mathematical thinking in technology-supported environments: Extended abstract of candidate's of the degree of Doctor of Philosophy Department of Curriculum, Teaching and Learning Ontario, Institute for the Studies in Education of the University, Toronto 2009, 195 p.
12. Zhang, L. F., Zhua, C. Thinking styles and conceptions of creativity among university students. Journal of Educational Psychology, 2011. 31(3), 361– 375.

*Москаленко Валентина Володимирівна,
доктор філософських наук, професор,
головний науковий співробітник
лабораторії загальної та історії психології,
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*

ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ ЯК ПРОЦЕС КОНСТРУЮВАННЯ СИСТЕМИ МЕНТАЛЬНИХ ФЕНОМЕНІВ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

З позицій конструктивістської парадигми творчий процес розглядається як інноваційні перетворення людиною не тільки зовнішнього середовища, але й як перетворення самої свідомості. В ході творчої діяльності формуються новоутворення як «на полюсі об'єкта», так і «на полюсі суб'єкта». В такому розумінні природи творчості головним інноваційним результатом творчої діяльності є нова особистість. Чим більш діяльність людини перетворює не тільки зовнішній світ, але й її носія, тим більш творчою вона є.

Дослідження в галузі психології мислення засвідчують, що механізми творчості полягають у взаємозв'язках його структурних компонентів, які в умовах конкретної діяльності створюють певну конфігурацію ментальних структур, що зумовлює трансформацію всієї системи мислення. Кожен компонент системи мислення конструюється, вміщуючи в собі всі складові цієї системи. Він не тільки змінюється сам, але й детермінує зміну всієї системи мислення. Саме тому аналіз творчого мислення, потребує визначення його структури, змістових характеристик її складових, а також з'ясування закономірностей утворення взаємозв'язків цих складових як чинників трансформації ментальних феноменів, що надають мисленню інноваційних властивостей.

Як відомо, творче мислення є процесом рішення суб'єктивної надситуативної задачі, яка не існує безвідносно від того, хто її вирішує і що вирішується, а тому його можна характеризувати як суб'єкт-об'єктне відношення. Саме тому, мислення людини, яке спрямовано на вирішення проблеми (задачі), включає такі здатності як: розуміння змісту задачі (проблеми); оцінювання значимості проблеми, яка вирішується; здатність мотивувати пошуки нових рішень задачі, формувати нові свідомі цілі. В зв'язку з цим, згідно з традиціями вітчизняної психології в моделі творчого мислення правомірно виділити такі компоненти: когнітивний, афективний і конативний.

Когнітивний компонент творчого мислення особистості являє собою знання та уявлення людини про предмет її творчої діяльності. У її свідомості вони виконують функцію репрезентації умов діяльності. Цей компонент актуалізується в ході обробки інформації людиною у таких формах, як сприймання, уявлення, пам'ять, образ, знання тощо, забезпечуючи зберігання, впорядкованість і трансформацію наявної інформації та тієї, що поступає, в результаті чого об'єктивна ситуація трансформується у суб'єктивну проблемність. В умовах виникнення надситуативної проблемності, для розв'язання якої у суб'єкта бракує наявних знань, суттєве значення має його здатність вийти за межі існуючої ситуації для пошуку засобів її розв'язання. В процесі «виходу за межі» суттєве значення відіграє когнітивна функція «бачення

проблеми» як ментальний конструкт системи когніцій, основою якого є розуміння ситуації. Розуміння як компонент та процес мислення забезпечує встановлення зв'язку уже відомих суб'єктові об'єктів, що характеризують наявну ситуацію, а також визначення в ній їх місця та значення. На відміну від інших складових когнітивного компоненту розуміння включає оціночний компонент, що утворюється в результаті впливу на розуміння домінуючого компоненту ситуативного мислення в цілому.

Афективний компонент системи творчого мислення являє собою сукупність емоційно забарвлених ментальних феноменів у формі ставлення, інтересів, ціннісних орієнтацій, в яких репрезентується проблемна ситуація. Сама по собі проблема безвідносно до того, хто в ній повинен бути включеним, проблемної ситуації не створює. Проблемна ситуація стає проблемною, коли її характеристики набувають значимості для суб'єкта, осмислюються і оцінюються ним з точки зору його діяльності та особистих позицій. Функція емоцій полягає у тому, що вони, являючись емоційним тоном відчуттів, наближають людину до предмета, або відсторонюють від нього, біологічно оберігаючи організм від шкоди» [3, с.53]. Сигналізуючи про значимість для суб'єкта ситуації, в якій він діє, емоційний компонент налаштовує всю систему свідомості людини сприймати певним чином ситуацію і підготуватись до дій, які будуть необхідними для її діяльності.

Людина конструює власний емоційний стан завдяки складній взаємодії окремих підсистем психіки людини. Суттєве навантаження в цьому процесі бере на себе емоційно-ціннісний конструкт «умонастрій», який конструюється із таких складових системи афективного компоненту мислення як емоційне переживання фізичного стану людини, гнучкості/ригідності мозку, сприйняття середовища, в якому знаходиться людина, а також її культури і виховання.

Конативний компонент системи творчого мислення являє собою сукупність ментальних феноменів, в яких знаходять виявлення інтенції. Інтенції (лат. intention) виявляються як ментальні стимули дії через чисельність складових мотиваційно-потребової системи людини, серед яких найбільш згаду-

ються такі як: настанова, намір, спрямованість, вимога, прагнення, задум, мотив, усвідомлена воля до якоїсь дії, мета діяльності, прагнення, спонука, інтереси, намір, спрямованість, вимога, прагнення, задум, мотив, усвідомлена воля до якоїсь дії, мета діяльності, прагнення, спонука тощо, що визначають суб'єктивні критерії вибору та стимулювання поведінки, спрямованої на вирішення життєвої задачі. Вітчизняна дослідниця М.О. Холодна, аналізуючи особливості організації інтенційного досвіду, доводить, що інтенції визначають спрямованість та вибірковість індивідуальної інтелектуальної активності. В зв'язку з цим важливим конструктом конативного компонента свідомості людини є конструкт «надання переваги». З приводу функції «надання переваги» О.М. Холодна пише: « За своєю сутністю надання переваги – це свого роду ментальний компас, що виводить людину у ту строго визначену галузь дійсності, яка знаходиться у максимальній відповідності з його індивідуальними інтелектуальними можливостями і у якій її інтелектуальні ресурси можуть реалізуватись з максимальною ефективністю» [6, с. 216]. Завдяки конструкту « надання переваги» як системотворчої складової конативного компонента люди, фокусуючись на вибіркових сторонах ситуативних умов, здатні перетворювати події оточуючого середовища, маючи можливість творчо вирішуючи надситуативні задачі.

Кожен з визначених структурних компонентів системи мислення набуває суттєвих змін у рамках всієї системи завдяки взаємозв'язкам один з одним, тобто кожен компонент системи мислення конструюється всією його системою. Крім того, кожен структурний компонент не може існувати і розвиватись окремо поза цілісністю системи мислення, яка характеризується певною конфігурацією цих структурних компонентів, що утворюється домінуванням в ній певного системотворчого компонента під впливом конкретної ситуації. Кожна конкретна ситуація визначає стимули структурування певної системи мислення.

Мислинневі структури, що виконують системотворчу функцію інтеграції складових мислення в єдину систему, вивчаються різними психологічними

ми школами. Так, науковцями школи О. К. Тихомирова системотворчим компонентом творчого мислення визначено інтеграційний рух смислів конкретної діяльності, який сприяє трансформації не тільки самої системи мислення, але й зміні кількісних і якісних характеристик його структурних показників.[5]. Смысл кінцевої цілі розглядається як центральний структурний компонент і як домінуюча сила системи мислення. Домінуюча сила смислу в системі мислення визначає якісні перетворення у всіх компонентах системи мислення. Зокрема, під впливом інноваційних смислів відбувається зростання значення мотивації творчої діяльності, перш за все, за рахунок появи спеціальних дій, що пов'язані з утворенням нових та трансформацією наявних цілей.

Аналіз мислення як феномена, що конструюється взаємодією його структурних компонентів, здійснено також видатним економічним психологом Д. Канеманом у його роботі «Мислення швидке й повільне» (2011) [2]. Аналізуючи таємниці людського мозку в руслі конструктивістської парадигми, Д. Канеман описує такі компоненти структури розумової діяльності як неусвідомлені упередження, властивості інтуїтивного та усвідомленого мислення, роль емоцій в оцінних судженнях. Він показує, що структурні компоненти системи мислення, пов'язуючись певним чином, створюють певну їх конфігурацію. Так конструюється багаторівневість, комплексність мислення як складна цілісна система з чисельністю підсистем, які Д. Канеман запропонував поділити на дві частини, назвавши їх нейтральними термінами: «Система 1» і «Система 2». Якщо систематизувати уявлення про дві системи, то отримуємо таку їх характеристику: Система 1 – підсвідома, алогічна, внутрішня (не особливо виявляється), автоматична, така, що не вимагає від людини особливих зусиль для того, щоб її запустити. Вона швидка, така, що функціонує завдяки механізму асоціації, в значній мірі є невербальною, а також максимально підпадає під вплив емоцій. Система 2 – логічна, контрольована, така, що вимагає для запуску свідомих зусиль, повільна, така, що швидко втомлюється, лінива, заснована на правилах і аристотилевській логіці, вільна від емоцій і упереджень [2, с.11-32]. Кожна з описаних цих груп феноменів

мислення, являючи собою цілий комплекс психічних феноменів, може реалізувати можливості мислення, діючи тільки у єдності. Функціонування мислення здійснюється як взаємозв'язок і взаємодія його численних складових.

Ідея конструювання ментальних феноменів як складових багаторівневої системи мислення переконливо доводиться дослідженнями американської психологині Лізи Фельдман Барретт, зокрема у розробленій нею теорії конструювання емоцій. [1] Спираючись на сучасні нейробіологічні дослідження, відкриття соціальної психології, філософії та результати сотень експериментів, сучасна американська дослідниця Ліза Барретт розробила теорію конструювання емоцій, з'ясувала, що емоції не висвічуються на обличчі або якійсь частині мозку, бо вони в них не вбудовані і не чекають можливості розкритися, а створюються людиною. Людина конструює власне емоційне переживання завдяки складній взаємодії систем, а саме: емоції народжуються як комбінація фізичних властивостей тіла, гнучкого мозку, середовища, в якому знаходиться людина, а також її культури і виховання.

Теорія конструювання емоцій спростовує класичний погляд на емоції, який припускає, що конкретні ділянки мозку призначені для відповідних психологічних функцій, тобто побудовані за принципом «одне для одного».

Взаємодія всіх підсистем породжує нові властивості, яких немає у окремих підсистемах. Навіть коли ми маємо всі компоненти емоцій, але ми їх вивчали ізольовано, ми не отримуємо правильного розуміння того, як вони працюють.

Теорія конструювання емоцій і класичний погляд на емоції по-різному дивляться на те, як людина пізнає світ. З позицій класичного погляду емоції – це ініційовані подіями у світі реакції, що відбуваються всередині людини. Це відповідає повсякденному погляду на лінійність процесу життя на кшталт «причина - наслідок». Напроти, теорія конструювання емоцій виходить із незвичних уявлень про життя, в яких не робиться відмінностей між причиною і наслідком, не розділяються думки і почуття за місцем у окремих ділянках мозку, а мозок конструює всю систему свідомості зі всіма її складовими, зокрема й емоціями, одночасно. Теорія конструювання емоцій включає більшу

частину сучасного наукового розуміння того, як працює мозок, вона пояснює сильну мінливість у відчуттях і сприйманні емоцій у повсякденні.

Отже, мислення – це комплексна, складна, багаторівнева система з чисельністю підсистем, які відрізняються змістом елементів своєї структури, за механізмами взаємозв'язку цих елементів. Разом з тим вони можуть здійснювати свої функції мислення тільки діючи у єдності. З цього випливає, що мислення як система конструюється взаємозв'язками своїх структурних складових, як і зворотно – кожен компонент системи мислення набуває суттєвих змін під впливом цілісної системи. Ми можемо говорити про творче мислення як структурне утворення на рівні існування когнітивного, афективного (емоційного) та конативного (поведінкового) компонентів. В залежності від особливостей складу і будови цих структурних компонентів ми можемо спостерігати і вимірювати певні зовнішні виявлення творчості суб'єкта у конкретній діяльності.

Представлена концептуальна модель творчого мислення орієнтує дослідників на виявлення сутності закономірних зв'язків, які в ній репрезентовано.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барретт, Лиза Ф. Как рождаются эмоции. Революция в понимании мозга и управления эмоциями. М.: Манн, Иванов і Фербер. 2018. 432 с.
2. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро. Минск: Харвест. 2016, 312 с.
3. Кульчицкая Е.И. Развитие чувств и эмоций у детей раннего и дошкольного возраста: монография. К: Институт одаренного ребёнка. 2014. 254 с.
4. Моляко В.А. Творческая конструктология (пролегомены). К.: Освіта України. 2007. 388 с.
5. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учебное пособие. М., 1984. 288 с.
6. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд.-во ун-та. Москва: Изд.-во «Барс» 1997. 392 с.

ТВОРЧА САМОРЕГУЛЯЦІЯ В УМОВАХ СТРЕСУ

*Творчість - це стан спокійної людини,
відсутність страху перед новим, невідомим.*

Дослідження саморегуляції здійснювали ряд українських вчених: І. М. Захарова, К. В. Злоказов, О. В. Зобков, Н. О. Киселевська, Т. В. Кириченко, О. О. Конопкін та ін. Розуміння психічної саморегуляції, як одного із складових загальної саморегуляції особистості, заклали І. Сеченов, І. Павлов, П. Анохін.

С. Д. Максименко виділяє три етапи становлення саморегуляції в системі інтеграції особистості:

- а) базальна емоційна саморегуляція;
- б) вольова саморегуляція;
- в) смислова, ціннісна саморегуляція [1, с. 49].

В. К. Гаврилькевич [2, с. 54] виділяє три рівні емоційної саморегуляції особистості:

- 1) несвідома емоційна саморегуляція;
- 2) свідомі вольова емоційна саморегуляція;
- 3) свідомі смислова емоційна саморегуляція.

Ці рівні є онтогенетичними етапами становлення системи механізмів емоційної саморегуляції особистості. Домінування того чи іншого рівня можна розглядати, як показник рівня розвитку емоційного інтелекту особистості.

Саморегуляція – це управління своїм психоемоційним станом, яке досягається шляхом впливу людини на саму себе за допомогою слів, уявних образів, управління м'язовим тонусом і диханням.

Поняття «саморегуляція» з боку психологічного змісту тісно споріднене з поняттями: самоорганізація, самодетермінація, самоконтроль, самокорекція.

Життя людини наповнено стресом. Стрес – це складова частина нашого буття. Людина, народжується в умовах стресу, кожен крок, навчання всі ці

стресові ситуації є на нашому шляху. Такі хвороби як інфаркт, інсульт, виразкова хвороба та багато інших є результатом стресових порушень. Викликати стрес може будь-яка ситуація. Великий стрес отримали всі громадяни України 24 лютого 2022 року, день початку повномасштабної війни на нашій землі. До цього додалась паніка, катастрофа. Виникла не підвладна нам ситуація, розгубленість, плач, безвихідь, тривога. Всі ми повинні були пристосуватись жити в умовах стресу, паніки та вийти з цього стану здоровою особистістю. Ми повинні були адаптуватися до нових умов та до реальності. Головна задача була перетворити стрес, паніку на ресурс для саморегуляції, самовдосконалення, вплинути на свій душевний стан.

Саморегуляція притаманна зрілій особистості, яка здатна до кінця йти до своїх цілей та досягати їх різними способами. Людина, яка може контролювати та управляти своїм психоемоційним станом має сильну силу волі. Людині притаманні вольові якості особистості, такі як:

- Первинні (базальні) вольові якості особистості: сила волі, енергійність, наполегливість, витримка, сміливість;
- Вторинні (характерологічні) вольові якості особистості: хоробрість, рішучість, упевненість у собі, самоволодіння;
- Третинні (морально-ціннісні) вольові якості особистості: відповідальність, принциповість, обов'язковість, ініціативність, діловитість.

У наслідок саморегуляції досягається три основних ефекти:

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

Природними прийомами регуляції організму є:

- 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.

На думку Р. Мея (гуманістична психологія) процес творчості потрібно розглядати не як результат хвороби, а як ознаку повного емоційного здоров'я, як вияв самореалізації нормальних людей (Мей Р., 2001).

Давно вже доказано, що творчі заняття сприяють зменшенню стресу. Наприклад, рукоділля допомагає відволіктися від сумних думок і проблем, які викликають стрес або занепокоєння. В'язання призводить нервову систему в стан спокою і гармонії, сприяє розвитку дрібної моторики. Скрапбукінг, оригамі, макраме – ці всі заняття діють як антидепресанти. Існує досить багато занять, які вимагають творчого підходу, терпіння, вміння працювати руками. Малювання знімає енергетичну напруженість і покращує настрій. Флористика – це захоплення допомагає нормалізувати емоційний стан і позбавляє від психологічних проблем. Через фотооб'єктив людина по-новому починає сприймати звичні речі. Бачення і світовідчуття навколишнього світу кардинально змінюється, і приходить усвідомлення, що всі життєві неприємності та проблеми незначні. Також, допоміжним засобом може стати метод творчої уяви, коли клієнтові пропонується у стані релаксації уявити собі певний казковий чи міфологічний персонаж і перевтілитися в нього. І цей перелік творчих занять безкінечний, головне, щоб це допомогло з психоемоційним станом.

Отже, саморегуляція притаманна зрілій особистості, це вміння управляти своїм психоемоційним станом. Все життя людини наповнено стресом і шляхом саморегуляції, самоконтролю та силі волі людина може допомогти собі вийти із цього стану та направити його на подолання негативних наслідків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Видавництво ТОВ «КММ». Київ, 2006. 240 с.

2. Гаврилькевич В. К. Методи та методики дослідження особливостей емоційної саморегуляції дорослих із ішемічною патологією серця. Теоретичні і прикладні проблеми психології: збірник наук. праць. СНУ ім. В. Даля. Вид-во СНУ ім. В. Даля. Луганськ, 2009. № 1(21). с. 53-61.

*Плохін Віктор Володимирович,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри загальної психології,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна*

СТВОРЕННЯ ПРИРОДНИХ ОБРАЗНИХ СЮЖЕТІВ ДЛЯ РЕЛАКСАЦІЙНОЇ ТЕХНІКИ ПІДВИЩЕННЯ РЕСУРСНОГО СТАТУСУ ОСОБИСТОСТІ

У зв'язку зі значним збільшенням загроз життю та здоров'ю населення, а також через зростаючу невизначеність перспективи майбутнього та загальне соціальне напруження, актуальною є проблема регуляції функціонального стану і збільшення особистісних ресурсів для організації небезпечної та успішної життєдіяльності сучасної людини. Ефективній гетерорегуляції та саморегуляції функціонального стану людини сприяє використання представлених в образах і закодованих символічно вражень та переживань стосовно певних життєвих ситуацій. Такі враження можуть бути різноманітними, але їх змістовна наповненість, поєднання та доцільне використання вимагають дотримання деяких правил та обмежень, певної ціннісної зорієнтованості [3, 4].

Проживання людиною реальних життєвих ситуацій пов'язане з конкретними відчуттями, особливим розумінням і своєрідним емоційним забарвленням. Такі ситуації за своїм змістом запам'ятовуються в досвіді разом з супутніми враженнями. Пригадування ситуацій з минулого на певному рівні конкретизації й у відповідному контексті, у свою чергу, призводить до активізації специфічних сполучень складових сенсорної, емоційної та ціннісно-сміслової природи.

Різні події життєдіяльності зазвичай запам'ятовуються у вигляді образів, які відповідним чином означаються і з набуттям людиною безпосереднього

досвіду і відповідних знань все більше доповнюються на різних рівнях узагальнення і в різному контекстному оформленні. Розумова актуалізація значущих образів ситуацій призводить до розгортання по ієрархічним щаблям та асоціативним ланцюгам їх значень на рівнях ментальних конструктів, на рівні сенсорних реалізацій, на рівні змін у функціонуванні систем організму. На тому або іншому рівні узагальнення стиснуті до типових моделей образи ситуацій і їх означення стають символічними щодо відповідних станів і переживань людини в цих ситуаціях. Символи ситуацій і станів набувають з практикою більшої багатозначності і універсальності й можуть переноситися метафорично на інші ситуації [6].

Згідно з сенсорно-функціональною теорією організації семантичної пам'яті М. Фараха та Й. Макклелланда складові семантичної пам'яті містять як сенсорні, так і функціональні ознаки предметної реальності [7]. Останнє відбиває специфіку і варіанти своєрідних спрямованих реалізацій зовнішніх предметних та процесуальних прототипів. Саме функціональних ознак і можуть, перш за все, стосуватися метафоричні варіанти актуалізації образів і символів ситуацій. Ментальна актуалізація образного та символічного матеріалу призводить до його розгортання та конкретизації в певних межах відповідних варіантів реагування організму з викликанням як характерних для бажаного стану сенсорних ефектів, так і зсувів на рівні функціонування органічних систем (наприклад: образно ініційоване підвищення тепла в тілі, пов'язане з розширенням судин і покращенням циркуляції крові; уявлення ситуації та ознак щодо відчуття важкості в кінцівках та у тілі сприяє розслабленню м'язів). В такому варіанті в достатній мірі включаються контури прямих і зворотних зв'язків в сенсорних аналізаторах і системах регуляції функціонального стану організму, які представлено в теорії функціональних систем П. К. Анохіна [1] або в теорії побудови рухів М. О. Бернштейна [2]. В цих контурах зв'язки, які зазвичай подаються як зворотні, можуть оперативно змінювати функціональну налаштованість і ставати провідними в системі регуляції стану. Центральні механізми в такому варіанті налаштовані, перш

за все, вже не на сприймання та фіксацію сенсорних сигналів з периферії, а більше зорієнтовані на ініціацію через уявлювані образи доцільних змін та пов'язаних з ними відчуттів в тілесній організації. Доцільна розумова активація образів та символів призводить до актуалізації певних функціональних ознак та асоціативних ланцюгів, які у відповідності з наданим їм смисловим навантаженням можуть бути метафорично перенесені з інших варіантів дійсних реалізацій на переживання поточної ситуації. Останнє також вносить у ініційований функціональний стан певну установочну зорієнтованість та характерну динаміку змін.

Метою роботи є обґрунтування метафоричного застосування в релаксаційній техніці природних образних сюжетів певної функціональної спрямованості для покращення психічного та фізичного стану людини-реципієнта.

Виключно важливе значення для людини мають її зв'язки з оточуючим природним середовищем. Такі зв'язки є сутнісними і системними, і тому вони суттєвим чином зумовлюють відповідні функціональні зміни в психіці й організмі [5]. Зв'язки значущих особливостей оточуючого середовища і функціональних станів в досвіді людини закріплюються в різних формах, доповнюються і перетворюються. Загальна узгодженість та конструктивна спрямованість природних змін через їх ментальну актуалізацію зазвичай відбивається на формуванні в особистості стверджуючої життєвої позиції, позитивного емоційного фону, генералізації зміцнюючого ефекту на всі системи тілесної організації. Поряд із цим суворість, могутність та руйнівна сила природних стихій може викликати у людини, в залежності від її особистісних особливостей та загального світоглядного налаштування, тривожні, пригнічуючі або, навпаки, бійцівські й самостверджуючі установки, відчуття, переживання [6].

В культурній спадщині практично всіх народів світу разом із колоритним описанням безпосередніх реалізацій природні явища отримали і певне символічне наповнення. І якщо додавати до буквально відтворюваних у психіці образів природи ті функціональні ознаки, які характеризують достатньо

відомі зміни природних процесів та їх властивості, то в метафоричному варіанті вони достатньо ефективно можуть переноситися на інші сфери психічної активності людини з пропонованим функціональним ефектом [3, 6]. Так, наприклад, смисл змивання бруду водою або спалювання органічних речовин може переноситися на змивання або спалювання негативної інформації, яка була попередньо довільно чи мимоволі сприйнятою реципієнтом.

Ефекти позитивного впливу уявлення сприятливих природних образів і сюжетів з особистісного досвіду використовуються в практиках ресурсних трансів, сенсорної репродукції [4]. Це дозволяє ініціювати у людини через навіювання вражень щодо долучення до могутніх природних стихій та надихаючих ситуацій бажаного стану відпочинку, відчуття накопичення енергії, виразні позитивні емоції.

Найбільше сприяють сприйманню позитивних метафоричних функціональних установок стан релаксації, трансівний стан. В цих станах зменшується вплив на психічну діяльність психологічних захистів, у перебіги розумових процесів суттєво не втручаються і не відволікають сенсорні сигнали з оточуючого середовища. Разом із цим за рахунок неоднозначності наданих метафорично виражених пропозицій людина може налаштуватися на пропоновані смислові орієнтири і активізувати відповідним чином функціонування певних психічних і фізіологічних механізмів. Неусвідомлюваний рівень психічної організації конкретної людини, як на підтвердження принципу детермінізму С. Л. Рубінштейна, самий і по своєму інтерпретує метафоричний сюжет і налаштовується на відбиті в образах та метафорах варіанти змін у відповідності до внутрішніх екзистенційних необхідностей, тенденцій, суперечностей та потреб [5].

В запропонованій нами релаксаційній техніці, зорієнтованій на підвищення ресурсного статусу особистості й усього організму, в навіяному релаксаційному стані реципієнту пропонуються позитивні, конструктивно спрямовані природні сюжети, які зазвичай в реальності сприяють повноцінному відпочинку, відновленню сил, підсиленню почуття енергетичного наповнен-

ня та натхнення. У створених і запропонованих природних сюжетах постійно присутнє сяюче сонце з теплими променями, безпечні умови, чиста проточна вода, чисте повітря, вільне зростання різних рослин (трав, квітів, дерев), коло друзів з позитивно налаштованих тварин. В сюжеті з «зануренням» у вогняну стихію полум'я визначається як очищувальне і таке, яке не може зашкодити реципієнту. Будь-які сторонні люди через неоднозначність їх особистісних особливостей і непередбачуване сприймання їх реципієнтом в сюжетні сцени спрямовано не вводяться. Разом із цим люди на вибір неусвідомлюваного реципієнта й у відповідності до його інтерпретацій іноді самі можуть з'являтися у ментальних конкретизаціях сюжетних ліній в якості дійових осіб.

Релаксаційний стан у реципієнта викликається за правилами, на яких побудоване аутогенне тренування [4]. Мова ведучого впродовж сеансу спокійна, але з необхідним за логікою сюжету емоційним забарвленням. Окремі частки описань в межах сюжетних ліній пов'язані одне з одним плавними логічними, інтонаційними переходами і через використання однакових щодо послідовно уявлюваних подій ключових понять з урахуванням їх багатозначності. Впродовж сеансу реципієнту періодично нагадується про спокій, рівне і вільне дихання.

На фоні спокою, розслаблення, відпочинку разом з установкою на оздоровлення через реалізацію в природних образних сценах пропонуються наступні функціональні метафори: на «змивання» негативу під водоспадом з чистою водою; «спалювання» негативу в очищувальному полум'ї, але під захистом розташованої навколо тіла теплої оболонки зі світла; «зарядження» хвилями життєвої енергії, які вільно виходять з землі та сонця і наповнюють тіло; позбавлення від болю і хвороб та оздоровлення через «пиття» живої води з чистого природного джерела. В якості негативу, який «змивається» та «спалюється», визначається таке: зло, обман, страх, тривога, сумніви, слабкість, біль, хвороби, образи, напасті та інше.

Для підсилення у реципієнта впевненості у собі йому після сюжетів «зарядження» сонячною та земною енергією пропонується піднятися у повітря

та вільно «летіти» у чистому сонячному небі під захистом великого орла. «Політ» відбувається над могутніми природними комплексами: океанськими просторами, зеленими лісами, високими горами. Під час «польоту» реципієнт насолоджується красотою природи, долучається у враженнях до її могутності, узгодженості та чистоти. На заключному етапі сеансу перед поверненням у звичайний стан реципієнту пропонується з сонячного берега моря дістатися вплав в чистій воді до свого корабля, почистити та укріпити з допомогою друзів-тварин корпус корабля (часто днище корабля буває забруднене наростами та водоростями, а іноді в ньому можуть бути й дірки), потім впевнено стати до штурвалу. Перед «відплиттям» з навіюваним попутним вітром реципієнт налаштовується на позитивне метафоричне проявлення власної часової перспективи життя в усіх темпоральних вимірах. «Обертаючись» назад і звертаючись до свого минулого, реципієнт отримує установку на те, що горизонт власного минулого, просвітлений сонячними променями, радістю та подякою, спокійно зачинається. Потім погляд переводиться на осяяне сонцем майбутнє, і корабель за допомогою попутного вітру вільно і впевнено рухається уперед – до перемог, успіхів, благополуччя. При цьому горизонт майбутнього представляється таким, що розкривається і з радістю приймає реципієнта та його корабель. Далі, на етапі «виходу» і завершення сеансу використовуються формули поступової активації і переведення організму у звичайний стан.

Багаторічне застосування представленого тренінгу в індивідуальному та груповому варіантах показало його ефективність. У переважній більшості реципієнтів було відмічено появу відчуття «енергетичної наповненості», зняття м'язової та психічної напруги, покращення самопочуття, підсилення оптимістичного настрою, збільшення впевненості у власних силах.

Узагальнюючи результати роботи слід зазначити, що конструктивно спрямовані функціональні реалізації природних явищ, що пропонуються для сприймання на фоні релаксації, через метафоричну форму подання та завдяки реорганізації контурів системних механізмів саморегулювання, викликають значні зміни у психічному та фізичному стані реципієнта. Образні сюжети із

змиванням бруду водою та спалюванням зайвого у вогні мають символічне значення і за смислом з успіхом переносяться на ситуації позбавлення різноманітного інформаційного забруднення та внутрішньоособистісних протиріч. Уявлення ситуацій, в яких відбувається приєднання до сяючих енергетичних потоків від землі та сонця, через розкриття їх символізму у відповідних значеннях сприяють появі у реципієнта відчуття натхнення, внутрішньої рівноваженості, наповненості новими силами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анохин, П.К. Кибернетика и интегративная деятельность мозга. *Вопросы психологии*. 1966. № 3. С. 10–32.
2. Бернштейн, Н.А. Биомеханика и физиология движений: Избранные психологические труды. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЕК, 2004. 688 с.
3. Плохих, В.В. Ресурсна активація неусвідомлюваного через образну уяву природних явищ // *Медико-психологічні аспекти реабілітації й абілітації в епоху турбулентності*. Зб. наук. праць. Заг. ред. О.А. Панченка. 2021. Київ. КВІЦ. С. 246–249. DOI: 10.5281/zenodo.5788817
4. Прохоров, А.О. Технологии психической саморегуляции. Харьков: Изд. «Гуманитарный центр», 2017. 360 с.
5. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512с.
6. Cheban, Yu., Chebykin, O., Plokhikh, V. & Massanov, A. Mental resources for the self-mobilization of rowing athletes. *Journal of Physical Education and Sport*, 2020. Vol.20 (3). 1580–1589. DOI:10.7752/jpes.2020.03216
7. Farah, M.J., & McClelland, J.L. A computational model of semantic memory impairment: Modality-specificity and emergent category-specificity. *Journal of Experimental Psychology: General*, 1991. 120. 339–357.

Семенець Ірина Юріївна,
магістрант спеціальності «Психологія»
Університету економіки та права «КРОК»
Науковий керівник: Абаніна Ганна Валентинівна
кандидат психологічних наук,
Університет економіки та права «Крок»

СТВОРЕННЯ МАНДАЛ ЯК ЗАСІБ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ

Актуальність проблеми. Сьогодні психотравматичний вплив війни відчуває на собі кожний українець, не залежно від віку, місця перебування, статі та інших чинників. Війна спричиняє тривалу стресову ситуацію, а отже навчитися стабілізувати та зберігати свою душевну рівновагу, знати джерела

своїх життєвих ресурсів і вміти їх відновлювати, стає важливим особистим завданням для кожного. В стресовому стані ефективними засобами самопомоги є арттерапевтичні практики, бо творчість дозволяє у прихованій символічній формі реконструювати конфліктну травмуючу ситуацію і знайти її вирішення, та є однією з трансформуючих сил для подолання страху і тривоги. При цьому малювання мандал не потребує залучення значних ресурсів та сторонньої допомоги, та включає в себе як проведення самодіагностики, так і корекцію емоційного стану та активізацію ресурсів, а отже, в умовах воєнного стану стає ефективним та корисним засобом творчої саморегуляції.

Виклад основного матеріалу. Мандала (Mandala) – в перекладі із санскриту «коло» або «центр»; малюнок її симетричний і зазвичай є колом із вираженим центром. Коли людина малює мандалу, вона малює свій актуальний внутрішній світ, стан, самовизначення, свою духовну сутність.

Мандали можуть бути як природними формами, так і штучно створеними людиною, а їх зображення можна зустріти в різних культурах: на китайських бронзових дзеркалах, у схемах лабіринтів, в архітектурних композиціях. Мандала має духовний сенс символічного відображення світу і психічної гармонії. Люди інтуїтивно навчилися заспокоювати свій розум і душу через зображень у колі, використовуючи їх як спосіб знову зблизитися з природою.

Карл Густав Юнг був одним із перших європейських учених, хто вивчав мандали в розрізі психоаналітичної теорії. Він визначав мандалу як «універсальний психічний образ, що символізує Самість – глибинну сутність людини». В автобіографії «Спогади, сни, роздуми» Юнг зазначив, що малюючи мандали, він виявив, що кожен малюнок відображає його внутрішнє життя на цей момент, і став використовувати ці малюнки, щоб фіксувати свою «психічну трансформацію». Тобто робота з мандалою – це зустріч зі своєю глибинною сутністю, позбавлення від травмуючого досвіду, усвідомлення істинних бажань. У процесі малювання мандали виконується певна внутрішня робота, результати якої виявляються в думках, поведінці, почуттях, ставленні до себе й оточуючих.

«Справжня мандала, – писав К. Г. Юнг, – це завжди внутрішній образ, який поступово будується активною уявою в той час, коли порушено психічну рівновагу або коли потрібно розібратися в будь-якому положенні, не роз'ясненому у священній доктрині». Мандала - це своєрідний місток між внутрішнім і зовнішнім світами, що дає змогу зобразити у вигляді малюнка переживання людини.

Як зазначала Сюзанна Ф. Фінчер в своїй книзі «Створення та інтерпретація мандали. Метод мандали в психотерапії», коли ми малюємо мандалу, ми створюємо персональний символ, що відображує те, ким ми є на даний момент. Коло, яке ми малюємо, містить в собі – або запрошує до взаємодії – конфліктуючі частини нашої природи. І навіть якщо конфлікт проявляється на поверхні, під час малювання мандали відбувається вивільнення напруги. Малювання кола може бути чимось на кшталт малювання захисної лінії навколо фізичного та психологічного середовища, які ми ідентифікуємо з самими собою. Створюючи мандалу, ми створюємо наше власне священне місце, місце захисту, фокус концентрації наших енергій.

Отже, мандала в психології – це ефективний інструмент самопізнання й саморозвитку, за допомогою якого можна вирішити чимало задач в ситуаціях стресу, в тому числі:

1. Нормалізація емоційного стану. Творча робота з мандалою допомагає людині зміцнити зв'язок між свідомим і несвідомим «Я», а потреба малювати мандали, особливо під час важких життєвих періодів та в стресових ситуаціях, може означати, що несвідоме «Я» хоче захистити «Я» свідоме. Під час малювання ми встановлюємо контакт з нашою інтуїцією й справжніми почуттями, а отже, зникає напруження, відбувається вивільнення роздратування, тривоги, агресії, ми заспокоюємося, поліпшується наш внутрішній стан.

2. Інтеграція травматичного досвіду, запобігання його подальшого капсульювання. Через мандалу набагато ефективніше проходить процес усвідомлення. Усвідомивши свою проблему, ми можете інтегрувати ту частину себе, яка була з якоїсь причини заблокована (найчастіше ця причина пов'язана з

тією чи іншою травматичною ситуацією). Саме ця здатність – зусиллями позараціонального розуму пробуджувати й інтегрувати саме чуттєвий досвід, досвід переживання, який, фактично, і є єдиним реальним досвідом і надбанням людини, збільшуючи тим самим обсяг усвідомлення, – робить мандалу унікальним психотерапевтичним інструментом.

3. Активізація ресурсного стану. Мандала завжди допомагає у відкритті та використанні джерел своєї внутрішньої енергії, та при роботі з відчуттям внутрішнього дисбалансу. Зовнішня форма або структура мандали є відображенням кожної конкретної ситуації – зовнішньої або внутрішньої. Але сам принцип мандали укладений не у формі, а в центрі – в джерелі, з якого випливає енергія, що утворює форму.

Хоча створення мандали не потребує залучення якихось значних ресурсів чи особливих умов, у процесі організації такої роботи є певні підготовчі кроки. Передусім необхідно спокійне й усамітнене місце, де присутність інших людей не зможе перервати роботу. Це допоможе краще встановити зв'язок зі своїми глибинними почуттями, що дуже важливо. Також розслаблюючим може бути прослуховування музики під час малювання, так як це робить людину більш сприйнятливою до свого внутрішнього ритму. Мандалу потрібно малювати для самого себе, керуючись своїми несвідомими покликами, вимкнувши своє «раціо», без жодних оцінювань та суджень. Простий спосіб почати роботу - це намалювати коло. Воно може бути на аркуші, а може бути вирізаним. Рекомендується завжди починати з кола, щоб потім сконцентруватися на цій формі або доповнити її, створивши складну гру ліній і форм, геометричних фігур. Вибір кольору вільний. Мандала вважається завершеною тоді, коли, подивившись на неї, людина відчуває задоволення від споглядання.

Мандала – це завжди щось більше, ніж просто малюнок, виконаний на папері, тканині або піску, це спосіб об'єднання того, що в силу певних обставин було роз'єднане, в єдине ціле. Це не лише художній об'єкт, але й спосіб узагальнення й упорядкування себе, свого внутрішнього світу. Творча робота

з мандалою через її концентричну структуру привносить потрібну енергію у внутрішній світ людини для відновлення рівноваги та спокою.

Символізм мандали (за К. Г. Юнгом): символіка кола (мандали) особливо характерна для візуалізацій, сновидінь і вільної творчості; мандала відображає Самість, цілісну особистість, гармонійний її стан; образ мандали відображає процес індивідуації (прагнення якнайповніше реалізувати себе); при цьому мандала виступає як центр, джерело психічної енергії та психічного розвитку особистості.

Так як мандали перетворюють сили архетипу підсвідомого у форми, які можна проаналізувати за допомогою свідомого «Я», то інтерпретація творчого результату є не менш важливою, ніж безпосередньо створення мандали. Після завершення мандали потрібно проаналізувати для себе значення вибору кожного з кольорів та їх поєднання, штрихування, символіку образів, чисел, форм, назви мандали, та усвідомити для себе, яким саме чином створена мандала показує (в тому числі через асоціації) можливості та засоби для більш ефективного проживання та подолання стресової ситуації, тобто, що саме наше несвідоме «Я» намагається нам донести.

Висновки. Малювання мандал в умовах війни, як постійної стресової ситуації, є ефективним та надійним засобом творчої саморегуляції, оскільки дозволяє одночасно досягти одразу декількох цілей: здійснити самодіагностику, відкоригувати свій емоційний стан, інтегрувати травматичний досвід в дієві копінг-стратегії, визначити та активізувати джерела своїх життєвих ресурсів.

При цьому створення мандал допомагає об'єднатися з процесом індивідуації та підтримує цілісність Его. Малювання мандал є centruючим засобом для привнесення ясності в збентеження, а отже відновлення контролю над невизначеністю стресової ситуації, що призводить до зменшення паніки, страху, тривожності та пришвидшує відновлення гомеостазу системи. Крім того, мандала дає контакт з глибинною мудрістю і допомагає зрозуміти, ким насправді є людина та як її пережитий досвід можна використати для особис-

тісного зростання, що і є однією з найголовніших цілей та ознак успішного проживання будь-якої стресової ситуації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Понятовская-Замышляева Д. Н. Медитативные игры с мандалой. Москва : Генезис, 2007. 102 с.
2. Туриніна О. Л. Психологія травмуючих ситуацій. Київ : ДП «Видавничий дім «Персонал», 2017. 160 с.
3. Юнг К. Г. Архетип и символ. Москва : Канон+, 2019. 336 с.
4. Carl G. Jung Mandala Symbolism. Princeton, New Jersey : Princeton University Press, 2017. 220 p.
5. Susanne F. Fincher Creating Mandalas: For Insight, Healing, and Self-Expression. Boulder, Colorado : Shambhala, 2010. 208 p.

Слободяник Наталія Володимирівна,
*кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії психології навчання ім. І. О. Синиці
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ КРЕАТИВНОСТІ ТА ІНТЕЛЕКТУ У ПІДЛІТКІВ

Постановка проблеми. Зростання соціально-економічного рівня суспільства, зростання різноманітності та складності процесів, що виникають у сучасному світі, зумовлює необхідність навчання, виховання та розвитку людей, які мають розвинену пізнавальну діяльність, творче мислення та здатність до нестандартного вирішення проблем. Соціальне замовлення на виявлення людей з творчим потенціалом особливо актуальне для нашої країни у зв'язку із суспільними змінами, що відбуваються. Нині відбувається істотна ціннісна, діяльнісна переорієнтація особистості в умовах реформування українського суспільства.

Сучасному суспільству з прискореним соціально-економічним розвитком потрібні креативні особистості, оскільки саме обдаровані, творчі люди вносять суттєвий внесок у культуру, науку та інші сфери. В умовах інтенсивних змін найбільша адаптивність притаманна гнучким та підприємливим

особистостям, здатнім створити новий творчий продукт у вигляді ідеї, конструкції, технології та ін.

Учені, які вивчають психологію творчих здібностей, вважають, що потрібно розробляти методи підвищення креативності вже у дітей, починаючи з дошкільного та шкільного віку.

Мета статті полягає в дослідженні креативної та інтелектуальної складових здібностей в учнів двох вікових груп – середні класи (7-мі) та старші класи (9-ті).

Виклад основного матеріалу. Творча спадщина вітчизняних та зарубіжних психологів з дослідження проблеми інтелекту та креативності велика та різноманітна. Цей аспект знайшов відображення у роботах відомих психологів: Г. Айзенк, Г. Альтшуллер, Ф. Баррон, Д. Векслер, М. Вертгеймер, Дж. Гілфорд, Х. Грубер, Р. Крачфілд, А. Маслоу, В. Моляко, Е. Ро, Р. Стенберг, Е. Торранс, М. Уоллах, Дж. Хантер, Дж. Хеслруд, Е. Шехтель та ін.

У психології існують різні точки зору на взаємозв'язок інтелекту та творчих здібностей. Взаємини між креативністю та інтелектом не можуть бути однозначно визначені, оскільки серед великої кількості робіт та досліджень є протилежні результати та висновки. Часто креативність, як і інтелект, відносять до загальних здібностей, в яких креативність розглядається як здатність до перетворення, а інтелект як здатність до застосування знань [1; 2].

А Танненбаум, О. Олох, О. Маслоу та ін. вважали, що творчих здібностей немає. Інтелектуальна обдарованість є необхідною, але недостатньою умовою, творчої активності особистості. Автори пояснюють творчу поведінку через мотивацію, цінності, особистісні риси [6].

Дж. Вайнстейн і П. Бобко заперечували зв'язок між креативністю та інтелектом, проте вони виявили, що цей зв'язок відсутній лише тоді, коли рівень інтелекту перевищує певний поріг [10].

На думку Дж. Гілфорда, К. Тейлора та Г. Грубера – творчі здібності (креативність) є самостійним фактором, незалежним від інтелекту [2; 5; 6].

У межах цього напрямку існує «теорія інтелектуального порогу» Е. П. Торранса: якщо IQ нижче 115–120, інтелект та креативність утворюють

єдиний фактор; за IQ вище 120 творчі здібності стають незалежною величиною, тобто, немає креативів із низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю.

Автор теорії відстоював позицію про незалежність інтелекту та креативності. Він стверджував, що лише 30% студентів є і інтелектуально, і творчо обдарованими, але вони менш успішні порівняно з тими, хто має або високий інтелект, або високу креативність

Креативність, як визначає Е. П. Торранс, – це природний процес, який породжується сильною потребою людини у знятті напруги, що виникає у ситуації невизначеності та незавершеності. Дослідник розглядає креативність як процес появи чутливості до проблем, дефіциту чи дисгармонії наявних знань, визначення цих проблем, пошуку їх рішень, висування та перевірки гіпотез. Він вважає, що інтелект необхідний для продуктивності творчої діяльності людини, але не настільки важливий при цьому. Е. П. Торранс був учнем Дж. Гілфорда, який під креативністю розумів дивергентне мислення, що виявляється лише на досить високому рівні інтелекту [9].

Дж. Гілфорд, описуючи структурну модель інтелекту, вказував на два типи мислення: конвергентне – здатність при вирішенні завдань на основі безлічі умов знайти єдино правильне рішення, таким чином ототожнюючи конвергентне мислення з інтелектом; дивергентне мислення, – що йде в різних напрямках, що призводить до несподіваних висновків та результатів. Цей тип мислення є основою креативності як загальної творчої здібності. Тому одним із компонентів креативності є здатність особистості до дивергентного мислення [5].

Дивергентне мислення – це здатність породжувати безліч різноманітних оригінальних ідей за умов діяльності. Це особливий вид діяльності особистості – здатність породжувати надзвичайні ідеї, відхилятися у мисленні від стандартних схем, швидко вирішувати проблемні ситуації, така здатність і була названа креативністю. Креативність – це творчі інтелектуальні здібності, зокрема здатність привносити щось нове, унікальне у досвід, здатність породжувати оригінальні ідеї в умовах вирішення проблеми.

Основні параметри креативності: здатність до виявлення та постановки проблем; здатність до генерування великої кількості ідей; гнучкість – здатність продукувати різноманітні ідеї; оригінальність – здатність відповідати на подразники нестандартно; здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі; здатність вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу та синтезу [5].

Креативна особистість високо мотивована, наповнена внутрішнім відчуттям власної сили, можливості та здатності творити. Така особа готова на ризик та пошук новизни, на надання власних результатів для оточуючих з метою їх оцінки та подальшого використання суспільством. А оскільки така особистість багата духовно та інтелектуально, вона має такі важливі особливості: спостережливість, вміння бачити речі з надзвичайного боку, незалежність у судженнях, складний і багатий внутрішній світ, велика сила «Я», відкритість всьому навколишньому, об'єктивна свобода особистості [9].

Креативність спочатку розглядалася як функція інтелекту і рівень розвитку інтелекту ототожнювався з рівнем розвитку креативності. Згодом з'ясувалося, що рівень інтелекту корелює з креативністю до певної межі, а надто високий інтелект перешкоджає розвитку креативності. Нині креативність сприймається як незведена до інтелекту функція цілісної особистості, залежна від її психологічних характеристик. Центральний напрям у вивченні креативності – виявлення особистісних якостей, з якими вона пов'язана.

Людина творить, руйнує, мислить, еволюціонує. Її творчий процес спонтанно виникає та спонтанно завершується. На думку Б. Карлофа і Й. Шумпетера, існують два види поведінки людини: адаптивна (людські ресурси) і креативна, яка визначається як «творче руйнування». Завдяки креативності людина постійно перебуває у стані пошуку, руху, вона чутлива і сприйнятлива до будь-яких змін у навколишній дійсності, до будь-яких перетворень, що виникають у розумовому процесі [10].

Дж. Гілфорд стверджує, що коефіцієнт інтелекту показує здатність до пізнання, з'ясування матеріалу і безпосередньо залежить від механізмів збереження та відтворення інформації в пам'яті. Було виявлено, що коефіцієнт

інтелекту та дивергентне мислення мають тісну взаємозалежність: при низькому коефіцієнті інтелекту низькі показники дивергентного мислення. Що вище коефіцієнт інтелекту, то вище творчий потенціал, хоча сам по собі високий рівень інтелекту не є характеристикою високого рівня розвитку дивергентного мислення [5].

Д. Векслер, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стенберг та ін. розглядають інтелект і творчість як єдину людську здібність вищого плану. Мова йде не про те, що це єдина здібність, а про те, що творчість похідне інтелекту. Високий інтелект – високі творчі здібності. Низький інтелект – жодної творчості неможливо. Здатність до будь-якого виду творчості (наукового, художнього) забезпечується насамперед високими значеннями загального інтелекту [6].

Існує безліч емпіричних даних, що підтверджують єдність інтелекту та творчості. Ще у 1921 році Л. Термен розпочав тривале дослідження з вивчення життєвого шляху молодих інтелектуалів. Зі шкіл Каліфорнії було відібрано понад півтори тисячі молодших школярів з високим IQ (понад 135). А з їхніх менш розумних однокласників було сформовано контрольну вибірку [2].

Минуло п'ять, одинадцять, тридцять і шістдесят років, і щоразу оцінювався рівень досягнень інтелектуалів та їх контрольних побратимів. Поряд з іншими показниками оцінювалися і творчі досягнення дітей. Отримано такі результати.

Зрештою, до початку 50-х інтелектуали опублікували 67 книг (21 – художні твори, 46 – наукові монографії), отримали 150 патентів на винаходи, 78 стали докторами філософії, 48 – докторами медицини, 47 вийшли до довідника «Кращі люди Америки» за 1949 рік та ін. Не інтелектуали теж досягли певних успіхів, але в тридцять разів рідше і нижче. Цікаво, що середній дохід інтелектуала виявився в 4 рази вищим за середній дохід на душу населення. Практично всі досягли високого соціального статусу. І практично всі надзвичайно успішно адаптувалися у суспільстві. І це не дивно. Адже інтелект – це, передусім, вища адаптаційна здатність, що дає своїм носіям змогу пристосуватися до умов навколишнього світу, що змінюються.

Але інші дослідники категорично стверджують абсолютну нетотожність творчості та інтелекту. Творчість – це не адаптація до світу, а його перетворення – стверджують вони. А причиною творчості є саме дезадаптація людини, її непристосованість до навколишнього природного та соціального світу. Глибинною причиною будь-якої людської творчості В. Вільчек бачив первинне відчуження людини від природи і світу в цілому. Саме дезадаптована, непристосована до навколишньої реальності людина починає творити, у глибині душі своєї, сподіваючись творчістю подолати відчуження.

А. Адлер вважав творчість засобом компенсації відкритого ним самим комплексу неповноцінності. Емпіричні дослідження показали, що творчо обдаровані діти, які часто переживають серйозні проблеми в особистісній та емоційних сферах, не можуть знайти друзів, вважаються ізгоями в класі, піддаються глузуванням і так далі. І, до речі, у багатьох таких дітей рівень реальних досягнень (наприклад, шкільні оцінки) нижчий за їхні реальні можливості, що ще сильніше погіршує їх самопочуття [4].

Отже, існують різні точки зору на креативність і підходи до вивчення творчих здібностей, а також складено велику кількість класифікацій цих підходів. Подібна ситуація вказує на те, що проблема творчості, творчих здібностей привертає до себе велику увагу. Однак, розрізненість поглядів дослідників на природу та розуміння креативності, відсутність загальної теорії вказують на складність цього феномену.

Нині дослідники ведуть пошук інтегрального показника, що характеризує творчу особистість. Один напрям повністю ототожнює творчість з інтелектом, інший є протилежним йому, оголосивши свою власну суверенність [1; 4; 6; 8].

Ядром психологічної генетики була проблема «розумових здібностей» (Р. Левонтін). До розумових здібностей віднесено здатність до зосередження уваги, швидкість розумових процесів, підвищені можливості аналізу та узагальнення, висока продуктивність розумової діяльності. Концентрація зусиль саме на цій проблемі стала наслідком широко поширеного переконання, що успішність просування в суспільстві залежить значною мірою від здатності до

абстрактного мислення. Термін «інтелект» має багато звичайних і популяризованих тлумачень. Основним критерієм виокремлення інтелекту як самостійної реальності є його функція у регуляції поведінки. В. Штерн розглядає інтелект як деяку загальну спроможність пристосування до нових життєвих умов.

Згідно Л. Полані, інтелект відноситься до одного із способів набуття знань. Але загалом, розвинений інтелект, як зазначав Ж. Піаже, проявляється у універсальній адаптивності, у досягненні «рівноваги» індивіда із середовищем. Інтелект є динамічним процесом взаємодії людини зі світом, тому критерієм розвитку інтелекту є мобільність (гнучкість, пластичність) індивідуальної поведінки [10].

Р. Стернберг вперше спробував дати визначення поняття «інтелект», виокремлюючи три форми інтелектуальної поведінки: вербальний інтелект (запас слів, ерудиція, уміння розуміти прочитане); здатність вирішувати проблеми; практичний інтелект (уміння досягати поставлених цілей та ін.) [6].

Дослідження показують, що креативність значною мірою залежить від чинників середовища, ніж інтелект. Внесок середовищних впливів у розвиток інтелекту рідко перевищує 50%, а в креативності він може сягати 70 – 80% [8]. Отже, створення методів розвитку креативності не має представляти складного завдання, проте на практиці ми бачимо протилежне.

Не заглиблюючись у тонкощі структурної організації та співвідношень креативності та інтелекту, переведемо нашу увагу на освітню систему, яка грає не останню роль у формуванні та розвитку особистості, закладаючи ціннісно - смислову, духовну та когнітивну базу учнів.

На цьому етапі українська освіта стимулює розумову діяльність школярів, що пов'язано з тенденцією до переходу перевірки знань тестовими методами, але недоліком є те, що ігнорується власна думка ученика, не стимулюється творча активність, ініціативність, прояв індивідуальності.

Креативність чи дивергентне мислення, за Дж. Гилфордом, полягає у широкому варіативному мисленні, коли від учня вимагається обґрунтування своєї відповіді і широта кругозору, а не лише єдина відповідь. Особливо не-

гативний вплив тестових завдань може виявлятися щодо гуманітарних дисциплін, коли потрібно та важливо відстоювати власну позицію, що дозволяє визначити логіку міркування та переконливість аргументів учня з можливістю поставити запитання та поміркувати [5].

На нашу думку, сучасна система освіти повинна стимулювати розвиток креативності учнівської молоді.

У нашому дослідженні взяли участь 60 учнів 7-х та 9-х класів гімназії «Оболонь» м. Києва.

Емпіричне дослідження включало тестування рівня розвитку зворотної та вербальної креативності, здатності до класифікації та рівня честолюбства.

Результати методики «Свобода асоціації» дозволяють визначити рівень розвитку здібностей до асоціювання, візуальної креативності, варіативності мислення та здатності до перетворень.

Методика «Класифікація понять» дозволяє вивчати рівень конкретності-узагальненості мислення, як здатність виокремлювати суттєві ознаки та рівень.

Тест «Вімір честолюбства» синтезував у собі деякі питання з таких методів як 16-PF (Кеттелла), мотивація (Д, Марлоу), мотивація досягнення (Т. Елерс), Отже, згідно з нашою гіпотезою, честолюбство пов'язане з прагненням до визнання і є мотивацією досягнення.

Методика «Кола» (Вартега) вимірює рівень зворотної креативності. Методика віддалених асоціацій (С. Медника) діагностує вербальну креативність, що визначається як процес перекомбінування елементів ситуації.

Аналіз отриманих результатів за Т-критерієм Стьюдента виявив, що показник унікальності (за тестом С. Медника) достовірно вищий у учнів 7-х класів з рівнем значущості $p > 0,05$, тобто, семикласники є більш креативними та творчими порівняно зі старшокласниками. У той же час аналіз за Т-критерієм Стьюдента виявив розвиненіші інтелектуальні здібності (за методикою «Класифікації») у дев'ятикласників, порівняно з семикласниками з рівнем достовірності $p > 0,01$. Тобто інтелектуальна складова у старшокласників знаходиться на вищому рівні розвитку, ніж у учнів середніх класів.

У досліджуваних 7-х класів має місце позитивний зв'язок між показником конкретності мислення, з одного боку, та загальним балом щодо загальної креативності, кількості асоціацій і унікальністю (за методикою «Свобода асоціацій») з іншого боку, з рівнем значущості $p > 0,05$.

Отже, в учнів 7-х класів інтелектуальні та креативні характеристики пов'язані позитивним зв'язком.

Кореляційний аналіз результатів дослідження показав, що у досліджуваних 9-х класів спостерігається негативний зв'язок між показниками конкретності мислення та унікальності (за методикою «Свобода асоціацій») на рівні достовірності $p > 0,01$, а також негативний зв'язок між конкретністю мислення, з одного боку, та оригінальністю та унікальністю (за методикою С. Медника) з іншого, на рівні достовірності $p > 0,05$. Що більш креативними є учні, то вони нижче показують результати інтелектуальних здібностей.

Кореляційний аналіз показав, що у досліджуваних 9-х класів виявлено позитивний зв'язок між честолюбством і продуктивністю ($p > 0,01$), честолюбством і швидкістю ($p > 0,05$). Це логічна закономірність, тому що обидві характеристики: продуктивність і швидкість є кількісними показниками, що пов'язано з мотивацією досягнення і є компонентом честолюбства, а не креативністю.

У учнів 7-х класів показник честолюбства не дав однозначних результатів: честолюбство негативно пов'язане з оригінальністю ($p > 0,01$) і унікальністю ($p > 0,05$) за методикою вербальної креативності (Медника) і позитивно пов'язане з мірою віддаленості ($p > 0,01$). Дані за показником честолюбства не виявили однозначних результатів, з чого ми робимо висновок, що честолюбство не є супутнім креативності, тобто, високий рівень честолюбства в певних умовах або до певного рівня може сприяти розвитку креативності, а за інших обставин гальмувати її.

Отже, спираючись на матеріали, отримані внаслідок багатьох досліджень, можна говорити про існування взаємозв'язку інтелекту та креативності. Такий взаємозв'язок дає змогу розвитку творчих здібностей особистості, мислення, спілкування, а також зацікавленості в окремих видах діяльності,

процесах їх створення. Взаємозв'язок креативності та інтелекту є одним із каталізаторів розвитку особистості та нашого суспільства в цілому. А це потрібно для постійного функціонування розумової здібності та психологічної діяльності людини. Аналіз психолого - педагогічної літератури визначив проблему пошуку нових даних на підтвердження взаємозв'язку інтелекту і креативності, потрібних для більш продуктивного розвитку людини і суспільства.

Гіпотеза про зниження творчих здібностей у процесі одержання середньої освіти підтвердилася, тобто розвиток інтелекту здійснюється не в пряму розширення його варіативності та творчості, а в бік застандартизованості мислення, де креативність у поведінці та оригінальність у поглядах заохочуються недостатньою мірою.

Ми вважаємо, що сучасна система освіти потребує переорієнтації цілей і завдань навчання та виховання на формування мислителів і творців, а не виконавців. Для цього потрібна система, де учні вільно можуть виявляти ініціативність та власну думку, і де заохочується оригінальність та вихід за межі запропонованого.

Перспективним напрямом подальших досліджень із заявленої проблеми може бути емпіричне вивчення психологічних особливостей впливу соціального інтелекту підлітків на розвиток креативності учнівської молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моляко В. А. Процесс творческой деятельности. *Материалы Вторых международных Костюковских чтений*, 1994. Киев.
2. Cattell R. B. Theory of fluid and cristallized intelligence: A critical experiment *Hi. Educational Psychology*. 1963. V.54. p.1-22
3. Dodd D.H., White R.M. *Cognition: Mental structure and processes*. Boston: Allyn and Bacon, Inc. 1980.
4. Fancher R.E. *The intelligence men: Makersot the IQ controversy*. 1985. N.Y. Norton.
5. Guilford J.P. *The nature of human intelligence*. N.Y.: MC.GrawhiU. 1967
6. Neisser U. etc. *Intelligence: Knowns and Unknowns American Psychologist*. 1996. V.51.M2.pp. 77-101.
7. Schneider W. *Acquiring expertise: Determinants of exceptional perfomance*. In: *International handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon. 1990. p. 311-324
8. Spearman C *The abilities of man*. N.Y. 1927.
9. Torrance E.P. *The nature of creativity as mamtest in its testing*. In: *RJ.Sternberg (Ed.) The nature of creativity*. N.Y, Canbiidg University Press. 1988. pp. 43-75
10. Wollach M A., Kogan N. *A new look of the creativity - intelligence distinction*. *J. of Personality*. 1965. V.33. № 3. p. 348-369.

*Степура Євгеній Вікторович,
кандидат психологічних наук, науковий співробітник
лабораторії методології і теорії психології
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

ВПЛИВ МЕДИТАТИВНИХ ПРАКТИК НА ЗДІБНОСТІ ТА ЕМОЦІЙНІ СТАНИ ПОВ'ЯЗНІ З ТВОЧИСТЮ

Традиційно в сучасній психологічній науці під медитацією частіше всього розуміються чисті або більш-менш модифіковані під умови сучасної цивілізації буддистські або індуїстські практики, хоча кожна з розвинутих релігійних течій має свої традиції духовних практик, які часто мають подібний зовнішній вигляд та психологічні ефекти, що й практика медитації. Їх можна знайти, також, в суфізмі – містичній течії ісламу, та в іудаїстській каббалі [2]. Окремо потрібно виділити проблему медитації у християнстві, оскільки існують різні думки відносно медитації в цій релігії. Дослідники, що не належать до християнської традиції відмічають подібність практик характерних для ісихазму, до медитації [2]. Деякі автори зазначають, що практика християнської молитви призводить до виникнення специфічного зміненого стану свідомості у людей, що займаються цим видом духовної практики [7]. А це, на нашу думку, все ж ставить практики ісихазму в один ряд з медитацією для якої є теж характерним виникнення певних змінених станів свідомості (див. про це [8]).

Цікавим є те, що творча діяльність теж передбачає перебування в змінених станах свідомості. Деякі автори прямо вказують на трансний характер, тієї ж гри в шахи [4]. На спільність психічних станів, які виникають під час творчої діяльності та медитації вказував і М. Чиксентміхаї [9]. Загалом же для медитації, як і для творчої діяльності, характерні стани піднесення, щастя та радості [1] [9]. Хоча у рідкісних випадках можуть розвинути стани тривоги та депресії [1].

Механізмом дії медитації є нейропластичність – зміна структури та функціонування мозку завдяки виконанню певної діяльності [1]. Серед пізнавальних процесів медитація покращує здатність до концентрації уваги та зага-

льного управління нею, а це, у свою чергу повинно позитивно впливати на функціонування сприймання, мислення тощо [1]. Але треба відмітити, що проведені емпіричні дослідження не виявили будь-якого ефекту 6-недільної практики mindfulness-медитації на розвиток критичного мислення [10]. Тож гіпотеза про вплив медитації на розвиток когнітивних здібностей не є на разі доведеною і потребує додаткових досліджень. Хоча цілком можлива екстраполяція розвинутих в процесі медитації здібностей на інші види діяльності, які мають подібну до медитації природу, що включає і творчу діяльність. Перспективними виглядають дослідження можливостей застосування медитативних практик для збереження когнітивних здібностей. Вважається, що особливо ефективними в цьому ракурсі повинні бути типи медитативних практик, які включають у себе рухові елементи. Так, дослідження свідчать, що практика деяких видів медитації може покращити пам'ять у людей похилого віку [5]. Втім, цей напрям використання медитації все ще потребує додаткових ретельних досліджень.

Але найважливішим аспектом медитативних практик у когнітивній сфері є стимулювання інтуїції та креативності, що проявляється в інсайтах, осяяннях, що можуть стимулювати виникнення нових ідей, світоглядних установок, а головне, нових смислів. Треба відмітити, що початково медитативні практики у рамках різних релігій і були створені для осягнення істин людського буття. Медитативні практики можуть стимулювати діяльність надсвідомих процесів, але, як відмічають дослідники, результат медитативних практик, проявляючись у новому баченні себе та світу, не піддається ніякому розрахунку [8]. Тож заняття цими практиками є доволі ризиковим шляхом, оскільки передбачає вихід людини за звичні стереотипи у невідоме.

На даному етапі розвитку психологічної науки медитативні практики та психотерапевтичні напрямки на їх основі використовують для лікування депресії, тривожного розладу, obsesивно-компульсивного розладу [6]. З урахуванням існуючого ризику виникнення різноманітних розладів означеного спектра у людей, що серйозно займаються творчістю [3]. Цілком можливо

застосовувати медитативні практики для профілактики таких розладів та пов'язаних з ними психічних станів у людей творчих професій.

В цілому ж, виглядають перспективними дослідження впливу різних медитативних та подібних до них практик на когнітивну сферу особистості, починаючи від простих, але важливих у творчій діяльності, когнітивних процесів (пам'яті, уваги тощо), закінчуючи складними процесами смислоутворення, що потребує подальших емпіричних досліджень та їх теоретичного осмислення. Перспективним є застосування медитативних практик для профілактики виникнення невротичних розладів, які можуть виникати у людини як побічний продукт інтенсивної творчої діяльності.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дэвитсон Р., Гоумен Д. Измененные черты характера. Как медитация меняет ваш разум, мозг и тело: пер. с англ. Москва: Изд. Манн, Иванов, Фербер, 2016. 336 с.
2. Гоулмен Д. Многообразие медитативного опыта URL: <http://www.psylib.org.ua/books/golem01/index.htm> (дата звернення: 17. 07.2022).
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей Санкт-Петербург: Питер, 2008. 368 с
4. Лысенко С. Беседы с шахматным психологом. Москва: Русский шахматный дом, 2016. 200 с.
5. Ньюберг Э., Уолдман М. Р. Как Бог влияет на ваш мозг: Революционные открытия в нейробиологии: пер. с англ. Москва: Эксмо, 2012. 576 с.
6. Сигел Д. Внимательный мозг. Научный взгляд медитацию: пер. с англ. Москва: Изд. Манн, Иванов, Фербер, 2015. – 336 с.
7. Слезин В. Б., Музалевская И. И., Урицкий В. М., Рыбина И. Я. (2000) Изменение функционального состояния мозга при христианской молитве. Парапсихология и психофизика, 1, С. 132–136.
8. Уолдман М. Р., Ньюберг Э. Наш мозг и просветление. Нейробиология самопознания и совершенства: пер. с англ. Москва: Эксмо, 2017. 320 с.
9. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания: пер. с англ. Москва: Альпина Паблишер, 2018. 461 с.
10. Noone, С., Hogan, М. J. A randomised active-controlled trial to examine the effects of an online mindfulness intervention on executive control, critical thinking and key thinking dispositions in a university student sample. BMC psychology, 6 (1), 2018. P. 1–18.

*Супонєва Лілія Валеріївна,
аспірант,
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАХИСТИ У ПРОЦЕСАХ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СПРЯМОВАНОЇ У МАЙБУТНЄ АКТИВНОСТІ ТВОРЕННЯ СТУДЕНТІВ

Інструментом особистісного становлення і самореалізації у будь-якій діяльності виступає здатність до саморегуляції як механізм організації активності. Успішна саморегуляція запускає процеси визначення цілей діяльності та способів дій. Подальша самореалізація в цьому руслі потребує, окрім регуляції, ще усвідомлення суб'єктом себе та навколишньої реальності. Усвідомленість та довільність дій є необхідними для регуляції діяльності та творчого пошуку.

Важливими в цьому контексті є характеристики і механізми темпоральної організації особистості. Напрями часової орієнтації людини, представлені у своїх специфічних зв'язках, задають вектор визначення реальності, свого відображення її та зворотного психічного реагування. Так, надмірна зацикленість на подіях минулого займає у свідомості центральне місце, обмежуючи можливості до цілепокладання та пошуку і реалізації планів щодо майбутнього. Зазначені наслідки стосуються також позиції замикання часового простору на моменті «тут і зараз», коли процес визначення цілей втрачає регулятивний компонент та творчу налаштованість, працюючи на більш спрощених рівнях психічної організації з направленістю на задоволення потреб та/або відкидання відповідальності за своє життя. Суттєвою перепорою творчої активності виступає пасивність в очікуванні осяяння ідею, примиреність з наявним положенням, нездатність змінити напрямок пошуку і перейти до іншої точки зору [1, с. 59].

Така орієнтація є ілюстрацією фаталістичної зосередженості на теперішньому моменті, яка не вимагає планування, моделювання і прогнозування результатів потенційної діяльності. Стан невизначеності у власних діях та у

розумінні об'єктивної реальності вирішується переломною дефініцією цілей та смислів, що стає неможливим у прогресуванні гедоністичних потягів та фаталістичного бачення світу. Усвідомленість результату дій творчого акту вимагає визначення суб'єктом своєї позиції відносно змісту минулого та майбутнього, з активацією цілеспрямованих дій. Прийнятною темпоральною орієнтацією для ініціації творчої активності виступає направленість на майбутнє [2].

Остання, своєю чергою, необхідна та природня для студентства, якому притаманне визначення поточних та глобальних цілей життєдіяльності. Процес активного навчання студента виступає прикладом не тільки творення системи професійного досвіду, але й самотворення дієвої, енергійної особистості.

Наразі питання бачення студентами майбутнього набуває актуальності в умовах сучасних стресогенних впливів. Результатом таких впливів може бути дезорганізація та звуження темпорального простору, послаблення мотивації. Так, в дослідженні часів пандемії було визначено активні стани стресу серед молоді, що провокують напругу механізмів захисного реагування психіки, пов'язаних з послабленням процесів саморегуляції та підсиленням гедоністичних та фаталістичних настроїв [3]. Також відмічається поширення тривожних станів, стресові синдроми, дистрес та порушення адаптивних функцій щодо розповсюдження пандемії [4, 5]. Психологічні захисти тут виступають як важливі механізми підтримки емоційної рівноваги та збереження збалансованого психічного стану через блокування або викривлення загрозової інформації.

Окрім того, активація захисного реагування у ситуації масштабної паніки та стресу може бути настільки значною, що бути «розмивати» та блокувати бачення майбутнього [3]. Виразність дій механізмів захисту призводить до стереотипізації зовнішніх та внутрішніх реакцій особистості в певних умовах. Є. П. Ільїн, спираючись на роботи А. Маслоу, зазначає ригідність мислення, стандартизацію способів дій як один із факторів блокування творчої

активності. Ще одним фактором, пов'язаним із захистами, виступає «внутрішня цензура» як процес пригнічення у несвідомлюваному нетрадиційних та небажаних думок [1, с. 59].

Мета дослідження: визначення особливостей психологічних захистів студентів у процесах зорієнтованої у майбутнє саморегуляції активності творення.

Матеріали та методи. В емпіричному дослідженні брало участь 111 студентів м. Харків. Дослідження процесів саморегуляції проводилося за методикою «Стилі саморегуляції поведінки» В.І. Моросанової. Діагностика виразності механізмів захисного реагування була здійснена з використанням методики «Індекс життєвого стилю» Р. Плутчика та Г. Келлермана. Часова перспектива життєдіяльності особистості визначалася за тестом «Опитувальник часової перспективи» Ф. Зімбардо. Статистичний аналіз проводився з використанням пакету IBM SPSS Statistics 20.

Результати та їх обговорення. Було проведено кореляційний аналіз (за Спірменом) щодо зв'язку показників саморегуляції з часовими орієнтаціями досліджуваних (табл. 1) та напругами механізмів захисного реагування (табл. 2).

Таблиця 1

Статистичні зв'язки (за Спірменом) показників виразності компонентів часової перспективи із процесами саморегуляції

Часова перспектива	Процеси саморегуляції						
	Планування	Моделювання	Програмування	Оцінка результатів	Гнучкість	Самостійність	Рівень саморегуляції
Негативне минуле	,295**	-,229*	,255**	,124	-,376**	-,338**	,061
Позитивне минуле	,233*	-,014	,205*	,148	-,105	-,125	,146
Фаталістичне теперішнє	-,381**	-,518**	-,509**	-,532**	-,088	,334**	-,578**
Гедоністичне теперішнє	-,500**	-,181	-,416**	-,535**	,402**	,517**	-,359**
Майбутнє	,770**	,324**	,721**	,615**	-,164	-,492**	,693**

Примітка: * – $p \leq .05$; ** – $p \leq .01$.

Статистичні зв'язки (за Спірменом) показників прояву психологічних захистів із процесами саморегуляції

Психологічні захисти	Процеси саморегуляції						
	Планування	Моделювання	Програмування	Оцінка результатів	Гнучкість	Самостійність	Рівень саморегуляції
Заперечення	-,038	,132	,089	-,005	,308**	,185	,183
Витіснення	-,436**	,002	-,505**	-,451**	,217*	,448**	-,344**
Регресія	-,213*	-,359**	-,352**	-,392**	-,051	,212*	-,397**
Компенсація	,089	-,321**	-,037	-,077	-,272**	-,191*	-,166
Проекція	-,373**	-,333**	-,440**	-,456**	,052	,366**	-,442**
Заміщення	-,429**	-,309**	-,409**	-,435**	,100	,314**	-,442**
Інтелектуалізація	,312**	,140	,269**	,243*	-,041	-,149	,321**
Реактивні утворення	,280**	-,177	,161	,064	-,343**	-,186	,018
Загальна напруга захистів	-,230*	-,360**	-,287**	-,383**	-,062	,205*	-,361**

Примітка: * – $p \leq .05$; ** – $p \leq .01$.

Отримані результати свідчать про суттєву взаємопов'язаність процесів планування, моделювання, програмування, оцінки результатів та загального рівня саморегуляції з направленістю на майбутнє. Самостійність при цьому визначається в оберненій співзалежності та супроводжується активністю механізмів витіснення, регресії, проекції, заміщення та загальної напруги захистів (див. табл. 2). Такий результат дозволяє засвідчити самостійність «надуману», а не тільки дійсну здатність до самостійного розважливого прийняття рішень. Означена ситуативна самостійність реалізується все ж таки в межах керівних настанов викладачів. При цьому механізм компенсації, що активується у разі зниження самооцінки, виявлено в негативній зв'язці. Висока са-

мостійність знаходить своє місце і у фаталістичних та гедоністичних установках на теперішнє, коли творчий пошук і визначення цілей та смислів втрачають свою якісність [2], а у період стресу зростає напруга захистів [3]. Гедоністичні та фаталістичні орієнтації знаходяться в обернених зв'язках з процесами планування, моделювання, програмування, оцінкою результаті та загальним рівнем саморегуляції. Позитивним значущим зв'язком з гедоністичною установкою пов'язана гнучкість (див. табл. 1), при якій в такому варіанті може бути виразним і заперечення небажаної інформації (див. табл. 2). Останнє нівелює потребу у пошуку рішень складних завдань та зосередженість на проблемі.

Висновок. Активність творення для суб'єкта є результатом свідомого визначення смислів, цілей та напрямків своєї діяльності, ініціативності та високого рівня саморегуляторних функцій. Направленість на майбутнє є необхідністю для успішної самоорганізації студентом творчого пошуку, формування системи професійного досвіду, але під зовнішнім активним керівництвом.

Стани стресу і психічної напруги у студентів активують механізми несвідомого захисного реагування, провокують звуження часової перспективи майбутнього до установки на фаталістичне та гедоністичне теперішнє. Така захисна реалізація загрожує зниженням ефективності процесів саморегуляції та усвідомленого визначення значущих аспектів дійсності, стаючи перешкодою на шляху до продуктивного цілепокладання та реалізації творчого потенціалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ильин Е.П. Психология творчества, одаренности и креативности. СПб: Питер. 2009. 448 с.
2. Плохих В.В. Временная детерминация творческого процесса. *Наука і освіта*. 2012. № 9. 170-174.
3. Плохих В.В., Супонєва Л.В. Психологічні захисти в організації часової перспективи студентів в умовах COVID–обмежень. *Наука і освіта*. 2021. №3. 12-21. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2021-3-2>
4. Barnhofer, T., Duggan, D.S., & Griffith, J.W. Dispositional mindfulness moderates the relation between neuroticism and depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*. 2021. 51(8). 958-962. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.07.032>
5. Yıldırım, M., Solmaz, F. COVID-19 burnout, COVID-19 stress and resilience: Initial psychometric properties of COVID-19 Burnout Scale. *Death Studies*. 2020. 11. 1-9. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1818885>

*Терещенко Кіра Володимирівна,
докторка психологічних наук, старша наукова співробітниця
лабораторії організаційної та соціальної психології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

КОМУНІКАТИВНИЙ САМОКОНТРОЛЬ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

В умовах повномасштабного російського вторгнення на територію України особливого значення набувають питання збереження психологічного здоров'я персоналу організацій різного типу. Сучасні виклики спричинюють фундаментальні зміни в діяльності організацій, зокрема, закладів освіти, висуваючи нові вимоги до освітнього персоналу. Впровадження нових форм та методів роботи, відповідно до Концепції Нової української школи, вимагає розвитку відповідних компетенцій педагогічних працівників, серед яких комунікативна компетентність. Отже, аналіз комунікативних характеристик як чинників забезпечення психологічного здоров'я освітнього персоналу в сучасних умовах представляється достатньо актуальним питанням. Одним із таких чинників виступає комунікативний самоконтроль педагогічних працівників.

Під *комунікативними характеристиками* особистості будемо розуміти комплекс індивідуальних якостей, що задіяні у процесі спілкування. На значущості комунікативної компетентності та розвитку комунікативних характеристик у професійній діяльності педагогічних працівників особливо наголошують О.І. Дворчук та Г.В. Луценко [1], В.Л. Зливков та С.О. Лукомська [2], О.О. Максимова [3] та ін.

Серед комунікативних характеристик особистості значне місце посідає комунікативний самоконтроль. Розглядаючи таку характеристику особистості, як *комунікативний самоконтроль*, зазначимо, що під комунікативним самоконтролем слід розуміти здатність людини здійснювати контроль над своєю поведінкою і, тим самим, впливати на враження, яке складається про неї в оточуючих. Особи з високим комунікативним самоконтролем добре вміють

управляти враженням, що здійснюють на оточуючих. Натомість, особи, чия поведінка детермінується скоріше внутрішніми установками, характеризуються низьким комунікативним самоконтролем (цит. за [4]).

Варто вказати на те, що особливого значення комунікативний самоконтроль набуває в діяльності педагогічних працівників, водночас дослідження, присвячені зв'язку комунікативного контролю з психологічним здоров'ям педагогічних працівників, у науковій літературі майже не представлені.

Мета дослідження полягає в аналізі комунікативного самоконтролю як чинника психологічного здоров'я освітнього персоналу в умовах дистанційного навчання.

Методи та організація дослідження. Для дослідження *комунікативного самоконтролю* використовували «Тест на оцінку самоконтролю в спілкуванні» М. Снайдера (цит. за [4]).

Вивчення *рефлексивно-особистісного компонента* психічного здоров'я здійснювалося за допомогою «Шкали позитивного психічного здоров'я» (Positive Mental Health Scale) [6]. Методика дає можливість визначити позитивну спрямованість психічного здоров'я, що в умовах війни є дуже суттєвим, оскільки позитивно «забарвлює» життєву активність людини і дає можливість, на відміну від так званого «негативного психічного здоров'я», зберігати стресостійкість та встановлювати соціальні контакти з людьми.

Для діагностики *операційно-функціонального компонента* використовувався «Опитувальник для вимірювання локус контролю здоров'я» (Multidimensional Health Locus-of-Control Scales) [5]. Цей опитувальник складається з трьох шкал: шкали «внутрішнього локусу контролю» (відображає ступінь відчуття респондентами контролю над своїм здоров'ям); шкали «контролю «могутніми» іншими» (показує ступінь впевненості опитуваного в тому, що за його здоров'я несуть відповідальність «могутні інші», наприклад, лікарі, родичі тощо); шкала «контролю випадку» (вимірює, наскільки опитуваний переконаний в тому, що здоров'я залежить від випадку, везіння або долі). Орієнтація людини на використання того чи іншого виду локус конт-

ролю в умовах війни досить часто впливає на створення людиною хоча б відносної безпеки для себе та своїх рідних, вияви відповідальності за свою професійну та волонтерську активність під час війни тощо.

Статистичну обробку даних (описові статистики, кореляційний та однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA)) здійснювали за допомогою програми SPSS (версія 22).

Вибірка дослідження. У дослідженні взяли участь 201 працівник закладів загальної середньої освіти з м. Києва, м. Дніпра та Київської обл. (квітень-травень 2022 року). За віком респондентів спостерігався розподіл $M=39,82$, $SD=12,57$. За статтю 12,9% склали чоловіки, 87,1% – жінки; 59,7% були одруженими, 40,3% – неодруженими.

Результати дослідження та їх обговорення. У ході дослідження встановлено показник *комунікативного* самоконтролю педагогічних працівників ($M=5,03$, $SD=1,98$). Результати дослідження вказують на те, що переважна більшість опитаних (51,2%) мають середній рівень комунікативного самоконтролю. Водночас відсоток респондентів з високим рівнем самоконтролю складає 26,4% та лише 22,4% опитаних характеризуються низьким рівнем комунікативного самоконтролю.

Вищі показники комунікативного самоконтролю освітнього персоналу у порівнянні з нашими попередніми даними 2020 року [4] можна частково пояснити тим, що під час першої хвилі пандемії Covid-19 навесні 2020 року більшість працівників були вимушені самоізолюватись, звичні комунікації були порушені, спілкування було обмежено і відбувалося здебільшого в дистанційному форматі, отже, не було потреби у високому комунікативному самоконтролі. Натомість навесні 2022 року під час активної фази війни педагогічні працівники прагнули до максимальної зібраності для вирішення повсякденних завдань, у тому числі для ефективного спілкування з іншими людьми, отже, рівень комунікативного самоконтролю виявився вищим.

Проаналізовано зв'язок комунікативного самоконтролю та *компонентів психологічного здоров'я* освітнього персоналу. У процесі дослідження вста-

новлено позитивний кореляційний зв'язок на рівні тенденції між показником комунікативного самоконтролю та рефлексивно-особистісним компонентом психологічного здоров'я ($p < 0,1$).

Слід зазначити, що значущого кореляційного зв'язку між комунікативним самоконтролем та операційно-функціональним компонентом психологічного здоров'я освітнього персоналу не встановлено.

Результати однофакторного дисперсійного аналізу (ANOVA) свідчать, що комунікативний самоконтроль позитивно впливає на рівні тенденції на рефлексивно-особистісний компонент (відповідно $F=1,81$, $p < 0,1$), отже, педагогічні працівники з вищим комунікативним самоконтролем мають більш розвинений рефлексивно-особистісний компонент психологічного здоров'я.

Висновки. Констатовано, що комунікативний самоконтроль за результатами досліджень обох вибірок впливає лише на рефлексивно-особистісний компонент психологічного здоров'я освітнього персоналу на рівні тенденції, отже, його можна розглядати як достатньо слабкий чинник забезпечення психологічного здоров'я освітнього персоналу. На наш погляд, цей феномен потребує подальших досліджень у контексті підвищення ефективності діяльності педагогічних працівників в умовах дистанційного навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дворчук О. І., Луценко Г. В. Шляхи формування комунікативності при підготовці вчителя в університеті. *Наука і освіта*. 2010. №2. URL : https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/2_2010/19.pdf
2. Злишков В.Л., Лукомська С.О. Психологія спілкування педагога: інтегративний підхід. Київ, Ніжин: П.П. Лисенко М.М., 2008. 353 с.
3. Максимова О. О. Комунікативна компетентність вчителя початкової школи. *Молодь і ринок*. 2016. № 5 (136). С. 59–63.
4. Психолого-організаційні детермінанти забезпечення психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах соціальної напруженості : монографія / Л. М. Карамушка, О. В. Креденцер, К. В. Терещенко [та ін.] ; за ред. Л. М. Карамушки. К. : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2021. 288 с.
5. Kassianos, A.P., Symeou, M., & Ioannou, M. The health locus of control concept: Factorial structure, psychometric properties and form equivalence of the Multidimensional Health Locus of Control scales. *Health Psychology Open*. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/2055102916676211>
6. Lukat, J, Margraf, J., Lutz, R., Van der Veld, W. M., Becker E S. Psychometric properties of the Positive Mental Health Scale (PMH-scale). *BMC Psychology*. 2016. № 4, Vol.8. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0111-x>

*Терещук Ангеліна Дмитрівна,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України*

ЕМОЦІЙНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В СИТУАЦІЯХ СТРЕСУ, ПАНІКИ, ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ

Проблема емоційної саморегуляції є надзвичайно актуальною в умовах, які сьогодні ми переживаємо у зв'язку із початком війни країни-агресора Росії проти нашої держави. Невизначеність ситуації, руйнування, обстріли, повідомлення про загиблих призводять до травматизації особистості та погіршення її психоемоційного стану.

Військові дії – це цілий шквал екстремальних стресорів. Сьогодні в Україні ми стикаємося з нескінченними повітряними тривогами, чуємо звуки обстрілів, бачимо тривожні новини з передової, понівечені міста та села, поранених та вбитих військових та цивільних людей, дітей та відчуваємо страх за себе та своїх близьких, за майбутнє нашої держави.

Війна – це неминучі зміни в житті кожного українця. З початком війни ми всі відчули, що в нас живе маса емоцій, які вважають «поганими»: злість, гнів, ненависть, зловтіха з приводу ворожих втрат. Це було незвично і навіть страшно. Як так! Ми ж цивілізовані люди! Але це є нормальна і адекватна реакція. Реакція на те, що наше життя зруйноване, на несправедливість, підлість і не людяність того, що відбувається навкруги, на безпрецедентну жорстокість цієї війни. Наші емоції є нашим захисним механізмом але ми не завжди це розуміємо. Війна вирвалися на зовні потужні, приголомшливі та погано керовані почуття, в яких приховано потужне джерело сили. Емоція це некерована енергія, яка випалює нас зсередини та ранить тих, хто поруч. Якщо навчитися нею керувати, вона стає найпотужнішим ресурсом: перетворюється на витримку, терпіння та концентрацію, які допомагають досягати мети; хоробрість бійців, медиків та волонтерів, які тримають фронт у тилу; винахідливість і креативність усіх, хто працює на фронт, тримає економіку в

тилу, змушений облаштовуватися на новому місці; на нашу здатність об'єднуватися заради спільної мети; у вогняне почуття гумору та творчість. «Один з уроків управління всіма кризами – війнами, пандеміями, терористичними атаками, стихійними лихами – полягає в тому, що наша здатність реагувати буде залежати від нашої здатності підтримувати великі популяції в хорошому психічному здоров'ї та зменшувати паніку, поки вщухне буря» [2].

Стикаючись із будь-якою емоцією, ми зазвичай діємо автоматично, реактивно. А оскільки більшість людей живуть у фоновому стані тривожності, страху не лише під час війни, а й у звичайному житті, ці реакції переважно негативні й дуже виснажливі для психіки. Зараз вони підсилюються щоденним стресом та переживаннями за себе, близьких і друзів.

Саме під час війни виникає велика кількість різноманітних негативних емоцій, які проявляються швидше і довше врегульовуються через високий рівень стресу та болю, що вкрай негативно впливає на особистість, особливо на її психічний стан.

Основні емоції стресових розладів:

- страх, відчуття жаху;
- тривога;
- емоційна (травматична) пам'ять;
- емоційна збудливість, лабільність;
- депресія, відчуття душевної пустки;
- гнів, злість;
- самотність, меланхолія;
- спустошеність;
- сором.

При страху перед майбутнім і безвиході важко відчувати сенс повсякденності, довгострокові цілі, відсутня мотивація. Чим більше поряд близьких та знайомих людей, тим страх поширюється швидше і сприймається як більший і значиміший навіть на фізичному рівні.

Якщо людина знаходиться в ситуації, яка загрожує її життю, вона на-самперед стурбована виживанням «тут і зараз», вона не здатна планувати або оцінювати довгострокові наслідки своїх дій. Рання травматизація часто призводить до когнітивного дефіциту, що призводить до розладів, скорочення тривалості уваги, відволікання, труднощів при плануванні і структуруванні завдань або розумінні складних завдань. Життя «тут і зараз» не є результатом нудьги («повсякденного життя») і часто має сенс лише у ризикованій поведінці.

Як підтримати себе та стабілізувати?

- Правило кисневої маски.
- Відслідковуйте реакції тіла.
- Нормалізація почуттів та переживань.
- Техніка «Будильник».
- Структура дня, режим, нові традиції.
- Відслідковування продуктивних та непродуктивних уникань.
- Техніка емоційної нейтралізації, наприклад уяві та утримання в уяві безпечного місця в житті, нервово-м'язевій релаксації, техніці тремору, уяві світового потоку, аутотренінгу та ін.
- Робота з майбутнім, «новий досвід», закріплення та підкріплення нових адаптивних форм та досягнень поведінки.

В умовах війни найголовніше реалістично сприймати ситуацію, не почуватися самотнім, не боятися говорити про свої переживання, ділитися думками та почуттями. Мої емоції – мій вибір, моє життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Психологічна допомога людям, які опинилися в зоні військових дій. URL : <https://it-kharkiv.com/psychologichna-dopomoga-v-zoni-vijskovyh-dij/>
2. Manderscheid R.W. (2007) Preparing for pandemic avian influenza: ensuring mental health services and mitigating panic/ Archives of psychiatric nursing. Feb 1;21(1):64-7.

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

ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Духовність особистості визначається насамперед її здатністю вирішувати задачі в системі координат простих норм моралі або, строго кажучи, в системі координат заповідей Божих. Адже життя людини можна розглядати як неперервний процес розв'язування задач різної складності. При цьому наявність раптових ускладнень, обмежень, заборон, інформаційних градієнтів вимагає відповідної їй психологічної готовності до розв'язування різноманітних творчих задач. Адекватна оцінка підсумку певного етапу роботи на шляху до досягнення актуальної проблеми потребує не лише прискіпливого структурно-функціонального аналізу наявної інформації за умов її надлишку чи дефіциту, паралельно доводиться здійснювати моральний вибір.

Так, поетичний образ виявляється тим потужнішим, чим сильніше він трансформує душу людини, виконуючи диференціюючу і інтегруючу функції щодо її думок і переживань, перетворюючи їх у нові інформаційні структури, характеристики яких цілком відповідають вимогам наявної проблемної ситуації.

Слід зауважити, що поетична творчість лише на перший погляд може видаватись миттєвим явищем, насправді це процес, етапи якого можуть поєднуватись, однак процес створення поетичного образу характеризується певними етапами.

Творчий процес, строго кажучи, починається з розуміння якоїсь інформаційної суперечності. В результаті людина помічає існування певної проблеми. Якась нова і важлива для неї інформація, суспільно і особистісно значуща, вибудовується в початкове формулювання умови задачі. Однак, в залежності від інформаційного потенціалу тієї людини, яка вивчає задану їй

початкову умову задачі, здійснюється трансформація початкових умов у шукані її умови. Кожна людина має свій життєвий досвід, свої здібності, а отже, по своєму інтерпретує наявне протиріччя, має своє бачення його усунення. Процес розуміння початкових умов задачі увінчується формулюванням шуканих її умов.

Від того, наскільки точно сформульовано шукані умови задачі, залежить успішність реалізації наступного етапу розв'язування творчої задачі – конструювання задуму її вирішення. При розробці конструкції задуму використовуються відомі принципи побудови і розвитку природи. Так, наприклад, у природі щось нове може створюватись за принципом аналогії. Листя вишні дещо схоже за формою на листя яблуні, але зовсім не схоже на кленове. Адже, аналоги можуть бути близькими, а разом з тим можуть виявлятися настільки віддаленими, що швидше їх слід назвати антиподами, як, наприклад, співставляючи листочки дерев і голочки ялини.

Нове у природі також конструюється за принципом комбінування: живі організми з віком виростають, а отже, змінюються їх параметри, координати в просторі, разом з тим змінюються їх функції. Такі елементарні комбінаторні дії, як з'єднання і роз'єднання, також задіюються задля створення нових об'єктів.

Найрадикальнішим творчим принципом є принцип реконструювання, коли побудова нових об'єктів виконується шляхом реалізації антипода (зокрема, коли протягом тисячоліть руйнуються височенні гори і натомість утворюються глибокі морські впадини).

Завершальним етапом творчого процесу є матеріалізація розробленого задуму. І цей етап є не менш відповідальним аніж попередні. Це стосується не лише поетичної творчості, а всіх сфер творчої діяльності. Людина призначена для того, щоб матеріалізувати Божу волю, Його задуми. Саме тому творчість є інструментом духовності: щоб максимально точно людина змогла зрозуміти Божу волю і максимально точно матеріалізувати Його задум за умов значних інформаційних градієнтів, обмежень і заборон.

І от, «коли душа заходиться від крику» [1, 65] і кричати хочеться цілодобово, врятувати людську душу від руйнації здатна лише потужна і досконала інформаційна система – лише кілька слів, поєднаних у дивовижну послідовність, можуть здійснити кардинальну перебудову душевного устрою, забезпечити стійку орієнтацію на осягнення Істини, на адекватне і творче сприйняття реальності, а отже, оволодіння творчим мисленнєвим інструментарієм.

Зрозуміло, що інформаційна стратифікація поетичного твору залежить не лише від ступеня майстерності його творця, але і від міри психологічної готовності читача до творчого сприймання цієї поетичної інформації, знань, умінь, уявлень, переконань – у підсумку конструюється новий образ, який виконує щодо даної особистості відповідну коригуючу дію стосовно її картини світу і творчого інструментарію, за допомогою якого вона взаємодіє із світом. При цьому неначе береться свого роду похідна від повного інформаційного потенціалу вірша відповідно до цього особистості читача.

Адже, щоб зрозуміти поетичний твір, а тим більше створити його, слід актуалізувати певним чином структуровані інформаційні системи (поетичні прообрази) і відповідний творчий інструментарій – тактики і стратегії, що гуртуються на основі комбінування, аналогізування, реконструювання. Саме ці принципи, які складають суть КАРУСу, розробленого В. О. Моляко, забезпечують функціонування поетичного інструментарію побудови вербального образу.

Поетична конструкція має за основу стійке інтегрування думки і емоції. Адже мета поетичного твору полягає в тому, щоб сколихнути внутрішній світ читача, створити спектр векторів його прагнень до власних особистісних трансформацій.

Війна... Вона робить жорстокішими серця і розум тих людей, яких травмувала. Доводиться докладати зусиль, щоб зберегти в собі свою людяність, або це надважливе надбання людини залишається сталим і примножується милістю Божою.

... За часів Великої Вітчизняної війни Валентин Олексійович, біляве ангелятко з великими блакитними очима, виявився справжнім учасником бойо-

вих дій – йому доводилось їздити на підводі, якою перевозилась зброя для партизанів, накрита сіном (зрозуміло, що мамі, Олександрі Яківні, про це не було відомо). Запеклись в його пам'яті і спогади про те, як вони з мамою бігли стежкою, а неподалік вибухали снаряди і бомби.

Але, напевне, «фоновий вплив того жахіття» приглушувався могутністю стратегічного вектору його прагнення до пізнання світу.

В чотири роки він навчився читати і з того часу книга стала для нього понад усе. Чого варта лише історія з «Мухою-Цокотухою»! У бабусиних сусідів була ця книжка, але вони не дали її прочитати?! Невдовзі в комірчині знайшовся «підходящий інструмент», яким і було акцентовано увагу на сусідській несправедливості. Бабусі вдалось терміново владнати ситуацію: вікна заклипили, жага до пізнання у юного генія посилилась у геометричній прогресії.

«Любить стихи меня учила мама...». Це лише один із віршів, в яких Валентин Олексійович урочисто і ніжно проголошує гімн любові і вдячності своїй мамі. Адже дійсно, Олександра Яківна – це справді свята людина. Маленькою і тендітною дівчинкою вона однесенька приїхала до столиці, самостійно поступила в «медичний» і здобула омріяну спеціальність, яка надихала її самовіддано служити людям. Олександра Яківна старалась допомогти всім, хто зустрічався на її життєвому шляху, чим могла. Така, здавалося б, маленька і тендітна, але яка сильна!..

Люба участь Олександри Яківни у чиемусь житті надихала цю людину її людяністю, любов'ю, вселяла в душу впевненість у тому, що все буде добре. Завжди прагнула всіх чимось добрим пригостити, а її фірмовий пиріг з вишнями – він справді найкращий. Протягом усього свого життя вона старалась зробити кращим навколишній світ і життя людей, яких їй посилав Господь. Ця її стратегічна риса – старанність – променилась особистістю Олександри Яківни у всьому: починаючи від ідеального порядку у її господі (а окрім квартири в місті вона встигала належно впоратись із садом – городом при своєму замиському будинку, щедро обдаровувала людей власноруч вирощеним урожаєм).

Кожна людина, якій пощасливилось хоча б раз зустрітись з Олександрою Яківною, запам'ятала на все життя, як її «светлий, чистий, лучезарний образ смиряє все неровности вокруг». Тиха, зосереджена, а яка могутня сила промениться з її смирення! Духовний і життєвий подвиг Олександри Яківни надихає і завжди буде надихати нас на достойне служіння Богу і людям. Наша дорога і любима Олександра Яківна, моліть Бога за нас!

А Олексій Корнійович, він такий строгий і серйозний, зосереджений і впевнений, що аж страшно. А потім у спілкуванні і взаємодії з ним відчуваєш радість, легкість, впевненість і розумієш, що це дуже добра людина з величезним почуттям гумору.

Від своїх батьків Валентину Олексійовичу дісталось все найпрекрасніше і наймогутніше. Цим унікальним батьківським спадком, ограненим і примноженим своїм науковим і поетичним інтелектом, Валентин Олексійович щедро обдаровує світ.

Протягом багатьох десятиліть Валентин Олексійович розробляє потужні енерго-інформаційні структури, які покликані виконувати в т.ч. і конструюючі, коригуючі, стабілізуючі функції щодо психологічного здоров'я людини. Так, наприклад, чайна церемонія Валентина Олексійовича. Хто мав щастя приймати участь у цьому психолого-поетичному таїнстві, той має мрію ще і ще раз поринути в цей витончений стан творчості, коли в процесі колективної творчої мисленнєвої діяльності кожен учасник цього унікального психологічного заняття отримує нову інформацію про себе, про творчу взаємодію з іншими людьми, нову життєво важливу інформацію щодо індикаторів і орієнтирів творчого особистісного розвитку.

А який чай без варення?! Хоча варення – теж, без перебільшення, і окрема, і до того ж грандіозна стихія творчості Валентина Олексійовича.

А яким зворушливим є ставлення Валентина Олексійовича до котів. Особливо обдарованим створінням була його улюблена кішка Мацапура. Пам'ятаю, якось прийшла я до Олени Іполитівни (в 2002 р.). Мацапура була тоді ще зовсім юною «дамою». І от, коли це мале чотирилапе диво поглянуло

в мої очі, то, скажу без ніякого перебільшення, її погляд був точнісінько таким, як погляд Валентина Олексійовича, один до одного, як це не дивно – до такої міри вона його любила.

Дивовижності інтелекту і душевності котів присвячено чимало творів, в т.ч. і наукових, Валентина Олексійовича. Тож «Вам поклон без лишніх слів от эгрегора котов. Вам желают все коты когнитивной теплоты. Вам сказ рекут и песнь поют за титанический Ваш труд!»

І хто знає (це ще треба досліджувати), чого більше в творах Валентина Олексійовича: науки в поезії чи поезії в наукових його працях!

Якщо спробувати побудувати модель психологічної готовності до творчого мислення, в самому найпершому наближенні, то як мінімум, вона структурується в тривимірній системі координат. На осі абсцис знаходить проекцію рівень системної організації того інформаційного потенціалу, з елементів якого створюватимуться нові конструкції. Чим ближче до початку відліку («нуля»), тим частіше до процесу конструювання залучаються елементи із сфери наочно-дійового мислення, а чим далі від «нуля», тим елементи конструювання стають більш абстрактними, досконалішими, системно організованими, що дозволяє в разі необхідності здійснити їх швидку і адекватну актуалізацію і трансформацію відповідно до умов задачі. А отже, на осі абсцис ніби відображаються знання людини про навколишній світ (зовнішній і внутрішній), картина світу.

Емоційно-вольовий інструментарій, який забезпечує процес творчого мислення при розв'язуванні нових задач, знаходить проекцію на осі ординат. Мотиви, інтереси, вольові зусилля, переконання і віра виконують важливу регулюючу функцію в процесі творчої мисленнєвої діяльності. Ближче до «нуля» на цій осі знаходяться спонукання, обумовлені зовнішніми стимулами, спочатку більш, а потім менш жорсткими – від жорсткого зовнішнього примусу щодо взаємодії з певною інформацією до появи у розв'язуючого задачу зацікавленості нею. А отже, вектор розвитку емоційно-вольового ін-

струментарію творчого мислення спрямований від нульової самоактивності до рівня глибокої віри, високорозвиненої системи адекватних переконань.

Рівень системної організації суто операційного творчого інструментарію особистості відображається на осі z . Вектор розвитку цього інструментарію спрямований від застосування певних прийомів, способів опрацювання нової інформації (диференціювання і трансформації) до реалізації стратегій її перетворень, основу яких складає співставлення – на цьому гуртуються стратегії аналогізування і реконструювання; а також елементарні комбінаторні дії: з'єднання, роз'єднання, зміна параметрів як основа реалізації стратегії комбінування.

Виходячи з даної моделі, рівень готовності особистості до творчої мисленнєвої діяльності визначається наступними координатами: рівнем структурованості та функціональної організованості інформаційного потенціалу особистості, що дозволяє швидко і адекватно актуалізувати необхідну інформацію; рівнем стратегічності операційного інструментарію; рівнем системної організації емоційно-вольових регуляторів.

Як свідчить дана система координат, зокрема, при наявності у людини великої віри творче мислення може здійснюватися на фоні мінімальних показників по осях x і z , тобто в результаті «одкровення». Якщо певні емоційно-вольові регулятори потенційно можуть бути сформовані чи удосконалені в процесі тренування, то навряд чи можна так стверджувати стосовно «віри». Дослідження регуляторів творчого мислення «з позицій осі ординат» є особливо складним і відповідальним.

При цьому основним індикатором системності, структурованості, саморегуляції процесу творчого мислення є прояв його властивостей при розв'язуванні задач з відтінками емоційно-вольового і морального спектру. Тому можливість навчання творчості полягає в формуванні певного специфічного інструментарію, певної системи евристичних процесів, необхідної і достатньої для їх саморегулювання по мірі виникнення нових умов функціонування наявних задач. Самопрограмує функціонування цих евристичних процесів

якраз і є проявом триєдиності компонентів готовності людини до творчого мислення і обумовлене рівнем структурованості і розвитку кожного з них.

До того ж по мірі розвитку кожного з трьох вищезазначених компонентів готовності особистості до творчої мисленнєвої діяльності структуруються і розвиваються у процесі взаємодії структурні і функціональні їх елементи, які, по суті, є елементами свого роду «мови», засобами образного, символічного кодування інформації з метою її трансформації відповідно до вимог задачі. Зокрема мова йде про системний саморозвиток, як самої структурованості інформаційного потенціалу особистості і її творчого інструментарію, так і їх символічної представленості у відображуючій діяльності свідомості, свого роду внутрішньої мови цієї генералізуючої творчої складової.

В розробленій В. О. Моляко концепції творчої діяльності творчість аналізується як складова цілісного психічного потенціалу суб'єкта і є основою його конструктивної, проектувальної, видозмінюваної діяльності у професійних та повсякденних масштабах. Це стосується як проявів на різних вікових рівнях, так і стосовно функціонування різних сфер творчої діяльності: наукової, технічної, художньої, комунікативної, педагогічної, побутової та ін.

При цьому творчість розглядається, насамперед, як «творчість адаптації до умов життя, творчість гри, творчість навчання, творчість пізнання». Адже, коли дитина у процесі взаємодії із навколишнім світом здійснює відкриття на суб'єктивному рівні, не маючи ніякого ні інструментального досвіду (відповідних навичок і вмінь), ніякої інформаційної обізнаності стосовно актуальної картини світу, «творчий процес пристосування до навколишнього середовища переходить у більш складні форми, наповнюється осмисленими окремими діями, поєднанням цих дій у певні комбінації, з'являються вже з власного досвіду певні знання у формі образів більш чи менш широкого діапазону» [2, 22].

Характеризуючи загальну структуру перебігу творчих процесів, В. О. Моляко виділяє такі фази: виникнення проблеми, постановка задачі; аналіз завдання, досягнення розуміння умови; формування задуму

розв'язання; здійснення розв'язання, втілення задуму; перевірка і доопрацювання варіанту розв'язання. При цьому основними циклами вважаються наступні: розуміння сутності задачі; побудова задуму розв'язання; вирішення задачі згідно з вихідними умовами, що містяться в задачі; тобто типовий творчий процес включає всі три основні цикли: розуміння – задум – розв'язання.

Аналіз процесу розв'язування творчої задачі здійснюється у співвідношенні функціонування стратегій і тактик мисленнєвої діяльності при розумінні умови задачі і особливо при розробці задуму її вирішення. Стратегія, будучи системою проектування і реалізації задуму розв'язання проблеми, є унікальним утворенням, відображає в розробленій конструкції як особистісні характеристики того, хто вирішує задачу, так і конкретні особливості самої задачі.

Геніальність В. О. Моляко як творчої особистості виявляється, зокрема, в розробці системи КАРУС, яка ґрунтується на основних принципах творчості природи: принципах аналогізування (пошуку аналогів), комбінування і реконструювання (пошуку антиподів) і була розроблена спочатку в рамках психологічної концепції технічної конструкторської діяльності, а потім виявилась цілком прийнятною для реалізації стосовно різних сфер творчої мисленнєвої діяльності: художньої, педагогічної, комунікативної та ін. Оскільки її інструментарій дозволяє успішно вирішувати творчі задачі не лише в різних сферах діяльності, але і в різного роду ускладнених умовах: при дефіциті (надлишку) часу, інформації, при обмеженнях і раптових заборонах.

В процесі дослідження конструкторської мисленнєвої діяльності В. О. Моляко виокремив п'ять основних стратегій: стратегія аналогізування, стратегія комбінування, стратегія реконструювання, універсальна стратегія і стратегія «випадкових» підстановок.

Стратегія пошуку аналогів пов'язана з реалізацією вже відомих і раніше використовуваних об'єктів, їх частин чи блоків. З метою побудови задуму вирішення задачі можуть залучатись більш чи менш віддалені аналоги. До того ж аналоги можуть бути настільки віддаленими, що їх скоріше можна вважати антиподами. Тоді мова буде йти про використання стратегії реконс-

труювання, коли здійснюється трансформація, переконструювання, так би мовити, антагоністичного характеру.

Стратегія комбінування ґрунтується на використанні широкого спектру дій, пов'язаних із різного роду поєднань і роз'єднань блоків об'єктів чи їх частин, трансформації структурних і функціональних характеристик елементів комбінування.

Універсальна стратегія пов'язана з більш чи менш рівномірною реалізацією аналогізуючих, комбінаторних і реконструюючих дій. Про стратегію «випадкових» підстановок можна говорити, коли задум розв'язання задачі конструюється ніби без плану, за якимись випадковими орієнтирами, за відсутності домінуючої тенденції.

Реалізація стратегій творчої мисленнєвої діяльності спрямована на побудову шуканої конструкції, пов'язаної з вирішенням актуальної задачі, що, як правило, має в своїй основі трансформацію образів: «праобраз» – «прообраз» – «образ-орієнтир» – «ведучий образ» – «образ-передпроект» – «образ-проект» – «образ-рішення» [2].

Розроблена В. О. Моляко психологічна система творчого тренінгу КАРУС спрямована на розвиток творчої мисленнєвої діяльності особистості в різного роду ускладнених умовах. Своєю назву вона отримала за виявленими у дослідженнях стратегіями творчої мисленнєвої діяльності: комбінування – аналогізування – реконструювання – універсальний підхід – спонтанні (випадкові) дії.

У загальному вигляді технологія реалізації системи КАРУС передбачає кілька стадій. На стартовій, діагностичній стадії досліджуваний має самостійно розв'язати ряд задач. За підсумками аналізу отриманих результатів розробляється гіпотетична стратегія формування його готовності до творчої мисленнєвої діяльності. На наступній стадії досліджуваному пропонується вирішити нову серію задач, аналогічних попереднім, але складніших, застосовуючи почергово стратегії аналогізування, комбінування, реконструювання, універсальну і «випадкових» підстановок. На третій стадії здійснюється

остаточний контроль рішення і за його результатами реалізується більш ціле-спрямований тренінг за кожною із стратегій.

З метою розвитку творчого мислення за умов різного роду екстремальності та невизначеності В. О. Моляко розробив низку спеціальних методів: часових обмежень, раптових заборон, швидкісного ескізування, нових варіантів, інформаційної недостатності, інформаційної перенасиченості, абсурду, ситуаційної драматизації, реалізація яких дозволяє сформувати у людини психологічну готовність до розв'язування творчих задач в ускладнених умовах. Нині це є дуже актуальним як стосовно різних вікових груп, так і відповідно різних сфер діяльності.

Адже адекватне розуміння сприйнятої інформації в складних умовах може в решті решт зберегти людині життя (особливо під час бойових дій чи в умовах окупації). Важливо також на кожному з етапів вирішення актуальної задачі вірно оцінювати структурні і функціональні характеристики знайдених елементів конструювання, на основі чого вибудовується шуканий її розв'язок. Особливо це стосується етапу вивчення початкових умов задачі та формулювання шуканих умов на базі стартових, заданих. Зрозуміло, що від цього залежить те, наскільки точною буде побудова задуму вирішення задачі, наскільки створена конструкція відповідатиме усім заданим вимогам, в якій мірі вдасться нейтралізувати деформуючий вплив екстремальності та інформаційної невизначеності на процес розв'язування актуальної творчої задачі.

... Тепер знову – війна. Завдання науки психології – завжди і особливо тепер – допомогти людині зберегти в собі свою людяність.

Читайте і вивчайте твори Валентина Олексійовича Моляко! Наукові і поезію! І будете жити розумно, цікаво і натхненно.

ЛІТЕРАТУРА

1. Моляко В. Криголами. К.: Рад. письменник, 1972. 71 с.
2. Творча діяльність в ускладнених умовах / В. О. Моляко та ін. За заг. ред. В. О. Моляко. К., 2007. 308 с.
3. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). К.: Освіта України, 2007. 388 с.

*Чекстере Оксана Юрійвна,
кандидат психологічних наук,
провідний науковий співробітник
лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ АРТ-ТЕРАПІЇ ПРИ НАДАННІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ, ЩО ПЕРЕЖИЛИ ТРАВМАТИЧНІ ПОДІЇ

З початку широкомасштабної війни РФ проти України, яка призвела до десятків тисяч смертей і поранень, руйнувань міст та селищ, знищення інфраструктури та будинків, мільйони українських жінок були вимушені залишити свої домівки і перетнути кордон із наміром захистити своїх дітей та себе від війни. За даними ЮНІСЕФ, 5,2 мільйона дітей з України потребують гуманітарної допомоги, з яких 2,2 мільйона знаходяться в країнах, які приймають українських біженців. Відповідно до статистики організації, двоє з трьох дітей в Україні були переміщені в результаті бойових дій [1].

Нескінченні воєнні дії, окупація, переміщення, які стали звичною буденністю українських дітей, є психотравматичними подіями, наслідки яких ще довго будуть відбиватися на психічному здоров'ї та поведінці дітей. Доведено, що своєчасна адекватна психологічна допомога дозволяє досягти значного терапевтичного ефекту, попередити розвиток ПТСР у більшості випадків, поліпшити якість життя, соціальні і комунікативні функції дитини, у тому числі навчальну діяльність. Найрезультативнішими формами психологічної допомоги дітям у кризових ситуаціях є арт-терапевтичні практики [2; 19].

Творчий процес для дітей стає психотерапевтичним механізмом, який дозволяє у символічній формі перебудовувати конфліктну психотравматичну ситуацію, сформувати нову форму її вирішення. Через гру, казку, малюнок арт-терапія дає вихід внутрішнім конфліктам та сильним емоціям, допомагає зрозуміти власні почуття та переживання, сприяє підвищенню самооцінки та розвитку творчих здібностей дитини.

Метою нашої статті є розгляд особливостей арт-терапевтичного методу, визначення його основних напрямків та завдань, опис можливостей та переваг застосування у роботі з дітьми, які пережили травматичні події.

Травматична подія характеризується раптовістю, інтенсивністю, руйнівною силою. Це подія, яка пов'язана з фактом або загрозою смерті, серйозного тілесного ушкодження чи сексуального насильства; вона несе абсолютно нову інформацію, яку людина має інтегрувати в попередній життєвий досвід. Травматичну подію можна пережити особисто, можна стати її свідком чи отримати звістку про важку фізичну травму або смерть близької людини [3].

Стресовою прийнято вважати будь-яку подію, що порушує звичний перебіг життя, як то: надто сильні подразники – нещастя, зневажливе ставлення, незаслужена образа, обман, втрати, несподівані перепони; так і обмаль подразників – монотонність, самотність, брак руху, інформації, ізоляція тощо.

На відміну від стресової ситуації, травматичну подію завжди характеризує небезпека для життя чи цілісності того, хто її переживає. Реакцією на травматичну подію є фізичний і/або емоційний травматичний стрес (психотравма).

Стан травматичного стресу супроводжується інтенсивним страхом, гострим відчуттям безпорадності та втратою контролю, фізіологічними змінами та змінами способу саморегуляції. Наслідком психотравми можуть бути тривалі фізичні, психічні й особистісні розлади.

Реакція на травматичні події суто індивідуальна. Вона може характеризуватися гострою реакцією на стрес, гострим або хронічним розладом адаптації, або посттравматичним стресовим розладом (ПТСР).

Гостра реакція на стрес являє собою стан з короткочасними нав'язливими спогадами, що виникають незабаром після того, як людина стала свідком або учасником надзвичайно стресової ситуації.

При гострій реакції на стрес у людини, яка пройшла через травматичну подію, періодично відзначаються напливи спогадів про травму, вона уникає факторів, які нагадують про це, у неї підвищується рівень тривоги. Симптоми розвиваються протягом 4 тижнів після травматичної події і тривають як мі-

німум 2 дні, але, на відміну від посттравматичного стресового розладу, не більше 4 тижнів. У людини з цим розладом присутні 3 і більше дісоціативні симптоми: відчуття заціпеніння, відсторонення і відсутність емоційних реакцій; зниження здатності оцінювати довкілля (розгубленість); відчуття, що речі поряд нереальні; відчуття, що сама людина нереальна; амнезія на важливі деталі травматичної ситуації.

Зазвичай, гостра реакція переходить в гострий (1 місяць після травматичної події) або в хронічний розлад адаптації (до 3 місяців після травматичної події).

Оскільки усі вищевказані розлади виникають внаслідок травматичної ситуації, вони викликають патологічну реакцію.

«Психогенний ступор», при якому людина практично не контактує з навколишнім світом. Вона може бути повністю нерухома (в стані «заціпеніння» чи колапсу) або уповільнено реагувати на зовнішні подразники (шум, світло, дотики): зіниці в'яло реагують на світло, дихання повільне, неглибоке.

Реакцією на стрес може стати *«реактивний психоз»*, що характеризується порушеннями у сприйнятті, різким психомоторним збудженням, дезорганізацією поведінки (різкі рухи, часто безцільні, безглузді дії, неадекватні й небезпечні для життя вчинки); ненормально голосним швидким мовленням (без зупинки, зміст іноді абсолютно безглуздий). Потерпілі можуть не реагувати на оточуючих (на зауваження, прохання, накази).

Втрата зв'язку з реальністю – сукупність різних уявлень, суджень, ідей, що не відповідають дійсності (проте людина переконана у своїй правоті) і викликають стани тривоги, відчуття небезпеки.

Галюцинації (зорові, слухові, чуттєві) – сприйняття неіснуючих об'єктів, що сприймаються особистістю як реальні. Це особливий різновид мимовільних спогадів про травматичні події, коли пам'ять така яскрава, що актуальні події здаються не такими реальними, як спогади. У цьому стані людина поводить себе так, ніби вона знову переживає колишню травма-

тичну подію – діє, думає і відчуває так, як тоді, коли рятувала своє або чийсь життя [4].

Р. Пінус, в роботі «Травматичний стрес і психопатології розвитку у дітей та підлітків», представляє наслідки дитячого травматичного досвіду з точки зору посттравматичного стресу. Вчений розглядає наслідки психологічної травми у дітей як складну взаємодію травматичного стресу і його наслідків з процесом розвитку дитини. Автор вважає за необхідне, при діагностиці та терапії посттравматичного стресу у дітей, аналізувати три взаємодіючі фактори: 1) травматичний досвід (як об'єктивні характеристики, так і суб'єктивні реакції дитини); 2) нагадування про цей досвід (частота та інтенсивність нагадувань як зовнішнього, так і внутрішнього походження); 3) вторинні проблеми і стреси в повсякденному житті дитини [5].

Існує ряд особливостей психодіагностики посттравматичного стресу у дітей, так як його ознаки в дитячому віці можуть значно відрізнятися від проявів у дорослих.

В основному це пояснюється тим, що діти не завжди можуть встановити причинно-наслідкові зв'язки між своїми почуттями, поведінкою і травмою. Їм складно описати свої почуття в момент травми, але з опису батьків, які відзначають некоректну або збуджену поведінку дітей у цей момент, можна припустити, що діти переживали почуття жаху і безпорадності.

Нав'язливі спогади про травму в більшості випадків виявляються у дітей в специфічних іграх і малюнках, де вони повторюють тяжкі аспекти травми, будучи не в силах придумати сприятливий результат. Це особливий вид ігор, коли діти одноманітно і монотонно повторюють один і той же сюжет гри, не вносячи в нього ніяких змін, ніякого розвитку. У таких іграх, як правило, відсутні катарсичні елементи, тобто діти, програвши певні сюжети, не відчувають полегшення.

У дітей можуть бути сні, на перший погляд незрозумілі, але які викликають жах. Дитина може не розуміти, що уві сні якимось чином відображена катастрофа, тоді як дорослій людині це очевидно.

Процес переживання психологічної травми протікає по-різному у дітей різного віку. Для кожного віку характерні свої біологічні, психологічні та соціальні особливості перебігу цього процесу.

У дітей і підлітків наявність проблем після перенесеної травми вказують наступні ознаки:

1. страх / боязнь бути відокремленим від батьків;
2. втрата раніше придбаних навичок / здібностей;
3. проблеми зі сном і кошмари;
4. песимістичні, повторювані ігри, в яких тема або аспекти травматичної події повторюються;
5. нові страхи / фобії / занепокоєння які, на перший погляд, не пов'язані з травматичною подією (наприклад, страх монстрів);
6. відображення психотравми в іграх, оповіданнях або малюнках;
7. біль без видимих причин;
8. дратівливість і агресія.

У дітей з'являються проблеми в навчанні та спілкуванні. Їм властиві поведінкові порушення від депресії до агресії [3].

У школярів зустрічаються стійкі психічні розлади (в 1,5 рази частіше, ніж у дошкільників) у вигляді тривожно-фобічних, депресивних, істероподібних, вегетативно-судинних та інших соматичних порушень.

Тому надзвичайно важливо вчасно виявити і діагностувати такі розлади, щоб в майбутньому уникнути небажаних проявів, які можуть призвести до патологічних якостей особистості.

Засновник та директор Інституту травмо-інформованих практик та експресивної арт-терапії у США Кеті Мальчіоді визначає травму як досвід, який має тривалі психосоціальні наслідки та наслідки для здоров'я особи, яка зазнала травматичного досвіду [6]. Травматичний досвід у дитинстві та підлітковому віці може мати формувальний ефект і може впливати на самосприйняття людини, спілкування з іншими, поводження в соціумі у подальшому житті [7]. Діти з травматичним досвідом можуть зазнати труднощів з верба-

лізацією почуттів через стадію розвитку, на якій вони перебувають, або через рівень розвитку їх словникового запасу. Для всіх дітей, що намагаються говорити про свої почуття, особливо про ті, які пов'язані з негативним досвідом, є необхідним високий рівень емоційної грамотності [8]. Тому терапевти повинні використовувати прийнятні для розвитку дитини методи втручання, спрямовані на травматичні переживання, які сприятимуть емоційному полегшенню дитини [9].

Терапевтичні підходи необхідно постійно адаптувати до потреб дитини, - підкреслює Энн Каттанак у посібнику з Ігрової терапії з дітьми, - але, в той же час, необхідно врахувати мету лікування і як гра використовується для осмислення травматичного досвіду [10].

Арт-терапія – від англ. art-therapy – буквально означає лікування мистецтвом. Це комплекс методів оздоровлення та психологічної корекції за допомогою мистецтва та творчості. На відміну від занять, які спрямовані на систематичне навчання будь-якому мистецтву, заняття арт-терапії носять спонтанний характер, і вони спрямовані не на творчий процес, а на терапевтичний результат.

Арт-терапія має дві основні цілі. З погляду мистецтва головне отримувати задоволення від процесу, розкрити творчий потенціал. З позиції психології – це терапевтична дія, можливість вирішувати внутрішні психологічні проблеми, конфлікти. На шляху до своєї мети арт-терапія вирішує низку важливих завдань. Перерахуємо основну частину з них:

- перебороти почуття знедоленості;
- викликати яскраві емоції;
- опанувати нові знання, практичні навички;
- вселити надію на порятунок від болю, страждань, мук;
- дати вихід агресії, негативу;
- отримати матеріал для психологічної діагностики;
- полегшити процес лікування;
- розвинути самоконтроль;
- сконцентрувати увагу на почуттях, емоціях;

- підвищити самооцінку;
- запустити механізм особистісного зростання;
- допомогти заспокоїтися, розслабитися;
- висловити свої відчуття;
- підтвердити свою індивідуальність, значущість.

Девід Рид Джонсон, клініцист і головний редактор журналу *The Arts in Psychotherapy* (США) вважає, що робота з дітьми і підлітками із травматичним досвідом засобами арт-терапії є найкращим засобом терапії, оскільки художнє вираження – це невербальний інструмент для дослідження травми і ні вимагає словесного пояснення травматичних переживань, що надзвичайно важко для дітей, які мали травматичний досвід [11]. З ним згодні дослідники *Lesley University* – вони зробили наступні висновки: 1) діти, які пережили травму та опинилися в небезпечному середовищі, краще спілкуються за допомогою візуальних засобів, ніж слів; 2) наративна терапія та розповідання історій підтримують психічне здоров'я; 3) біженцям комфортніше мовчання, ніж усне спілкування; і 4) творчість може сприяти відчуттю домашнього затишку та комфорту завдяки наявності подібних рис учасників, відносин між ними, загальній культурі та соціуму. Спілкування через творчість дозволяє підсвідомо та свідомо розмірковувати про себе, не використовуючи слова [12].

Опір, який часто виникає під час сеансів класичної терапії підлітків, значно менший, якщо використовуються експресивна і невербальні техніки [13]. Творче вираження дозволяє відобразити травму символічним і метафоричним способом, це зменшує тривожність, яка виникає під час класичної терапії, спонукає вираженню спогадів, які зберігаються на свідомому і підсвідомих рівнях, дає змогу невербальним образам отримати словесний опис. Вибудовується шкала часу, що дає змогу контекстуалізувати фрагментовані спогади ще раз і обробити їх у минулому [8; 14].

У процесі терапії дитина може виражати болючі емоції творчим шляхом і залишатися на безпечній відстані від болючих переживань [15].

Творча робота дитини під час створює основу для розвитку довірливих відносин між дитиною і терапевтом [16].

Серед різноманіття сучасних психотерапевтичних методів арт-терапія вирізняється особливою «м'якістю». Рольові функції розподіляються тут між клієнтом та фахівцем зовсім іншим чином, ніж у більшості ортодоксальних, вербальних психотерапевтичних підходів: клієнту надається максимальний ступінь свободи, він у багатьох випадках виявляється активним учасником арт-терапевтичного процесу, виражаючи себе в тому стилі та формах, які відповідають його стану, особливостям особистості та потребам. За своїм характером арт-терапія здебільшого є недирективною, що, однак, не виключає використання і жорстких, структуруючих, директивних моделей арт-терапевтичної роботи.

Отже, найбільш значущі переваги арт-терапії:

1. Практично кожна людина (незалежно від свого віку, культурного досвіду та соціального становища) може брати участь у арт-терапевтичній роботі, яка не вимагає від неї будь-яких здібностей до образотворчої діяльності чи художніх навичок. Кожен, будучи дитиною, малював, ліпив та грав. Тому арт-терапія практично не має обмежень у використанні. Немає підстав говорити і про наявність будь-яких протипоказань до участі тих чи інших людей у арт-терапевтичному процесі.

2. Арт-терапія є засобом переважно невербального спілкування. Це робить її особливо цінною для тих дітей, які недостатньо добре володіють мовою, не можуть висловити у словесному описі своїх переживань. Символічна мова є однією з основ образотворчого мистецтва, що дозволяє людині часто більш точно висловити свої переживання, по-новому поглянути на ситуацію та життєві проблеми та знайти завдяки цьому шлях до їх вирішення.

3. Образотворча діяльність є потужним засобом зближення людей, своєрідним «мостом» між фахівцем (психотерапевтом, психологом, педагогом тощо) та клієнтом. Це особливо цінно в ситуаціях взаємного відчуження,

при утрудненні у налагодженні контактів, у спілкуванні з приводу надто складного та делікатного предмета.

4. Образотворча діяльність у багатьох випадках дозволяє обходити «цензуру свідомості», тому надає унікальну можливість для дослідження не-свідомих процесів, вираження та актуалізації латентних ідей та станів, тих соціальних ролей та форм поведінки, які перебувають у «витісненому» вигляді або слабо виявлені у повсякденному житті.

5. Арт-терапія є засобом вільного самовираження та самопізнання. Вона має «інсайт-орієнтований» характер; передбачає атмосферу довіри, високої терпимості та уваги до внутрішнього світу людини.

6. Продукти образотворчої творчості є об'єктивним свідченням настроїв та думок людини, що дозволяє використовувати їх для ретроспективної, динамічної оцінки стану, проведення відповідних досліджень та зіставлень.

7. Арт-терапевтична робота здебільшого викликає у людей позитивні емоції, допомагає подолати апатію та безініціативність, сформувати більш активну життєву позицію.

8. Арт-терапія заснована на мобілізації творчого потенціалу людини, внутрішніх механізмів саморегуляції та лікування. Вона відповідає фундаментальній потребі в самоактуалізації — розкритті широкого спектра можливостей людини та утвердженні нею свого індивідуально-неповторного способу буття у світі.

Арт-терапія охоплює різні форми творчості: декламація, драма, танець, рух, малювання, живопис, створення скульптур, музика, поезія, письмо та гра [6]. Її методи можуть бути з успіхом інтегровані в інші методи терапії такі як особистісно орієнтована терапія, когнітивно-поведінкова терапія та терапія, орієнтована на вирішення кризових ситуацій. Тому арт-терапія вважається гарною альтернативою звичайним видам психотерапії.

Працюючи з дітьми-переселенцями, нам необхідна була програма, яка в дуже стислий термін змогла б допомогти дітям адаптуватися до нових умов проживання та допомогла б їм впоратися з емоційними переживаннями. За

основу було взято програму "Короткочасні втручання для травмованих дітей і підлітків", яка розроблена при Національному інституті США, що займається проблемами дітей, які перенесли психоемоційну травму або серйозну втрату (TLC). Дана програма є комплексом заснованих на чуттєвому сприйнятті завдань і вправ для роботи з дітьми і підлітками різного віку при обмеженні в часі [17]. На виконання завдань відводиться до 10 хвилин. Ці вправи засновані на результатах наукових досліджень інституту TLC, які вкотре підтверджують ефективність чуттєвого досвіду, за яким слідує когнітивне центрування при посттравматичному втручанні.

Терапевтичні вправи, засновані на чуттєвому сприйнятті, необхідні для того, щоб сприяти перегляду прихованих імпліцитних спогадів про травму та відновити емоційний баланс. Після відновлення емоційного балансу, когнітивні та поведінкові терапевтичні вправи більшою мірою сприяють ясному мисленню та виробленню стратегій подолання стресу. Комплекс завдань і вправ, включає малювання та специфічні питання, які спрямовані на те, щоб викликати основні емоції та почуття, які відчуває травмована дитина (наприклад, гнів, страх, біль, неспокій, безсилля). Спогади про травму виявляються на чуттєвому рівні і повинні проживатися наново у безпечній обстановці для зниження їхньої гостроти. Оскільки травма сприймається на чуттєвому рівні, пам'ять є своєрідним сховищем символів. Образи – як дитина сприймає себе й навколишній світ – визначають тип отриманої травми. Саме з цієї причини інститут TLC використовує арт-терапію як основний метод під час вправ. Щоб діти та підлітки відчули себе у безпеці, їм недостатньо просто сказати про це, оскільки розмови сприймаються на когнітивному рівні та є експліцитною функцією або функцією лівої півкулі головного мозку. Дітям необхідно відчувати безпеку на чуттєвому рівні, щоб відновити функції правої півкулі і згодом дати їм можливість відповідним чином реагувати на стрес або кризу.

Оскільки нашим контингентом були діти дошкільного віку та молодші школярі (3-7 років), програма повинна була включати ігрові та розважальні елементи, які захоплять дітей і роблять заняття цікавими. Наша ав-

торська програма «Забавлянки на долонях» відповідала всім вищезазначеним критеріям [18].

Забавлянки – це коротенькі пісеньки або віршики, поєднані із своєрідними вправами і покликані зміцнити дитину фізично та підтримувати веселий настрій. Зв'язок текстів і рухів інколи впливає із самого змісту забавлянок, але частіше визначається традицією виконання.

Забавлянки, супроводжувані рухами, не лише розважають дитину, тішать її своєю милозвучністю, а й розвивають її мову. Ще здавна ці твори, як і більшість колискових пісень, зверталися до предметів, доступних дитячому погляду, заповнювалися діями, знайомили з основними господарчими заняттями членів сім'ї. Світ дитячих забавлянок - традиційне село, хата, подвір'я, родина. У сюжетах, де діють привабливі для дитини птахи й тварини, уславлення праці розраховане на можливості дитячого розуміння. Повторюваність у поєднанні із змінами ритмічного малюнка, жести, інтонація – все разом сприяє зосередженню дитячої уваги на художніх творах, які допомагають духовному й інтелектуальному зростанню дитини. Святе ставлення до дитинства звучить в підтексті цих маленьких творів; вони пройняті любов'ю до дитини.

Емоційне спілкування дорослого з дитиною закладає в ній почуття довіри до людей, навколишнього світу. В подальшому це спілкування обумовлює її дружелюбність, адаптивність, комунікабельність.

Рухи пальців і кисті рук дитини мають особливу розвивальну дію. Регулярні вправи з пальцями поліпшують пам'ять, розумові здібності дитини, усувають її емоційне напруження, поліпшують діяльність серцево-судинної і травної систем, розвивають координацію рухів, силу та спритність рук, підтримують життєвий тонус.

Враховуючі, що діти стали безпосередніми свідками воєнних подій, учасниками вимушеної міграції, що їм притаманний підвищений рівень стресу, почуття незахищеності і безпорадності, тривога за майбутнє, очікування «поганого», ми ввели у програму адаптовані для дітей техніки релаксації, заземлення, дихальні вправи (уповільнення та затримка дихання), різні варіанти

візуалізації безпечного місця. Концентрація уваги як на відчутті опори під ногами буквально, так і на будь-яких інших сенсорних стимулах: запахах, звуках, кольорах та формі предметів дозволяє свідомості повернутися з майбутнього (де є можлива небезпека) або минулого (де пережили щось загрозливе) в даний момент, де дитина відчувається у безпеці.

Віршовані вправи для очей, веселі масажики – простукування, казкові медитації були зрозумілі дітям, легко запам'ятовувалися і діти з задоволенням їх виконували. Як правило, такі заняття не мають протипоказань і проходять у груповій формі, що особливо актуально під час постійного притоку новоприбулих.

Невід'ємною частиною програми була робота з батьками дітей. Батькам роз'яснювали як і чому може змінитися емоційний стан, когнітивні здібності, поведінка дитини, як сімейна підтримка і спокій батьків впливають на дитину.

Пропрацювавши за цією програмою з дітьми-переселенцями два місяці (за цей час відвідували заняття майже 200 дітей), ми отримали велику кількість позитивних відгуків від їхніх батьків. Батьки відзначали позитивні зміни у поведінці дітей, зниження тривожності та дратівливості, поліпшення сну і апетиту, відновлення позитивного ставлення до навколишнього світу, покращення стосунків з членами родини.

Наш практичний досвід за час роботи з дітьми, які пережили травматичні події, показав свою ефективність й ще раз продемонстрував, що арт-терапевтичні практики є найрезультативнішими формами психологічної допомоги в кризових ситуаціях. Заняття з використанням методів арт-терапії допомогли багатьом дітям впоратися з психотравматичною ситуацією, пережити її на новому рівні, сформувані нові типи поведінки, позбутися фобій, скоригувати негативні поведінкові настанови.

ЛІТЕРАТУРА

1. ЮНІСЕФ: 100 днів війни в Україні призвели до того, що 5,2 мільйона дітей потребують гуманітарної допомоги. UNICEF. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/press-releases/one-hundred-days-war-ukraine-have-left-52-million-children-need-humanitarian> (дата звернення: 18.07.2022).

2. Sesar K. The Creative Art Therapies in Work with Children and Adolescents with Traumatic Experiences. *The Central European Journal of Paediatrics*. 2022. Vol. 18, no. 1. P. 63–74. URL: <https://doi.org/10.5457/p2005-114.319> (date of access: 18.07.2022).
3. Допомога дітям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту: Довідник вихователя дошкільного навчального закладу / Н.В. Пророк, С.А. Гончаренко, Л.О. Кондратенко та ін., за ред. Н. В. Пророк. Слов'янськ: ПП «Канцлер», 2015. 84 с.
4. Тарабрина Н.В. Психология посттравматического стресса: Теория и практика. М.:Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 304 с.
5. Rynoos R.S. Traumatic stress and developmental psychopathology in children and adolescents // *American Psychiatric Press review of psychiatry* / J.Oldham, M.Riba, A.Tasman (Eds.). Washington.: DC: American Psychiatric Press, 1993.V. 12. P. 205–238.
6. Malchiodi C.A. Creative interventions with traumatized children. New York: The Guilford Press; 2015.
7. Finkelhor D., Turner H.A., Shattuck A., Hamby S.L. Prevalence of childhood exposure to violence, crime, and abuse: results from the national survey of children's exposure to violence. *JAMA Pediatrics*. 2015;169(8):746-54.
8. Gantt L, Tinnin LW. Support for a neurological view of trauma with implications for art therapy. *Arts Psychother*. 2009;36:148-53.
9. Terr L. Too scared to cry: Psychic trauma in childhood. New York: Basic Books; 1990.
10. Cattanach A. Play therapy with abused children. London: Jessica Kingsley Publishers; 2004.
11. Johnson D.R. The role of the creative arts therapies in the diagnosis and treatment of psychological trauma. *Arts Psychother*. 1987;25(2):85-99.
12. . Lansing, Haley E., "Storytelling i Narrative Therapy через Art among Refugee Children: A Literature Review" (2022). *Expressive Therapies Capstone Theses*.
13. Riley S. Contemporary art therapy with adolescents. Philadelphia: Jessica Kingsley; 1999.
14. Kozłowska K., Hanney L. An art therapy group for children traumatized by parental violence and separation. *Clin Child Psychol Psychiatry*. 2001;6(1):49-78.
15. Edgar-Bailey M., Kress V.E. Resolving child and adolescent traumatic grief: Creative techniques and interventions. *JCreat Ment Health*. 2010;5:158-6.
16. Waller D. Art therapy for children: How it leads to change. *Clin Child Psychol Psychiatry*. 2006;11(2):271-82.
17. Kuban C., Steele W. One-Minute Interventions for Traumatized Children and and Teenagers. TLC, 2008. 182 p.
18. Чекстере О.Ю . Допомога в адаптації дітям-переселенцям, які перенесли психоемоційну травму або серйозну втрату. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : збірник тез V Міжнародної науково-практичної конференції, 22 квіт. 2022 р. Київ, 2022. С.151-155.
19. Mallay J.N. Art Therapy, an effective outreach intervention with traumatized children with suspected acquired brain injury. *Arts Psychother*. 2002;29(3):159-72.

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

НЕВИЗНАЧЕНІСТЬ ЯК ЧИННИК АКТУАЛІЗАЦІЇ ПОТРЕБ СТУДЕНТІВ

Уявлення людини про те, що їй потрібно у житті, скеровує її діяльність, а можливість задовольнити свої потреби, чи відчуття можливості їх задоволення у майбутньому, суттєво визначає задоволеність власним життям. Тривалі обмеження у цій сфері викликають стан навченої безпорадності, коли людина перестає намагатися покращити своє становище навіть тоді, коли з'являється така можливість. Разом з тим, позитивний досвід досягнення поставлених цілей дозволяє набути впевненості у власних силах і у тому, що позитивні зміни є можливими.

У тлумачному словнику психологічних термінів потреба визначається як «психічне явище відображення об'єктивної нужди організму в будь-чому (біологічні потреби, властиві і людині, і тваринам), або особистості (соціальні або духовні, властиві тільки людині) [2].

Раптові зміни у звичному способі життя суттєво впливають на мотиваційну сферу особистості, оскільки вибудована система потреб, мотивів і цілей не завжди відповідає новим умовам і потребує перегляду, зосередження на найбільш актуальному і суттєвому.

У загальному значенні «визначати» тлумачиться як: 1) встановлювати, розпізнавати що-небудь за певними ознаками; 2) розкривати сутність чого-небудь, характеризувати, формулювати, робити визначення; 3) вирізняти, призначати кого- або що-небудь для якоїсь мети; 4) намічати, накреслювати для виконання; 5) зумовлювати що-небудь, бути причиною чогось [3].

Отже, невизначеність пов'язана з суб'єктивною чи об'єктивною складністю: встановлювати, розпізнавати що-небудь за певними ознаками; розкривати сутність чого-небудь, характеризувати, формулювати, робити визначен-

ня; вирізняти, призначати кого- або що-небудь для якоїсь мети; намічати, накреслювати для виконання; зумовлювати що-небудь, бути причиною чогось.

Саме в таких умовах може відбутися дестабілізація системи цінностей, що в подальшому буде потребувати її переосмислення.

Метою цієї публікації є описати потреби студентів, що актуалізуються в умовах невизначеності та здійснити їх класифікацію.

Протягом 2020/2021 навчального року нами було проведено дослідження серед студентів Київського університету імені Бориса Грінченка. Майже весь цей рік освітній процес здійснювався у дистанційній формі, а повсякденне життя студентів супроводжувалося більш або менш суттєвими обмеженнями звичного способу життя у зв'язку з карантинними заходами, запровадженими у той період у зв'язку з поширенням COVID'19, що викликало у студентів відчуття невизначеності. Вибірку склали 158 студентів різних спеціальностей та років навчання.

Досліджуваним пропонувалося дати відповідь на питання «Що мені потрібно у моєму житті?» (із серії завдань, запропонованих В. О. Моляко для дослідження творчого мислення). Отримані відповіді набули подальшої обробки за допомогою контент-аналізу та факторного аналізу.

За кількістю зазначених студентами потреб сформувався список із 231 позиції, який набув подальшої обробки за допомогою контент-аналізу та розрахунку факторних навантажень.

Найбільш поширеними відповідями серед студентів були:

- 1) сім'я, рідні та близькі (n=92; 58%);
- 2) здоров'я (n=72; 46%);
- 3) любов, кохання (n=56; 35%);
- 4) друзі, дружба (n=53; 34%);
- 5) гроші, стабільний заробіток (n=51; 32%);
- 6) робота (n=42; 27%);
- 7) матеріальні блага, достаток (n=29; 18%);
- 8) підтримка, турбота (n=28; 18%);

9) щастя (n=26; 16%);

10) самореалізація (n=24; 15%).

Зауважимо, що освіти серед основних потреб зазначили 19 студентів (12%).

Подальший контент-аналіз відповідей студентів дозволив нам згрупувати їх у 22 більш загальні категорії, які позначають сфери життя, до яких належать зазначені потреби. Наведемо їх у порядку зменшення важливості для досліджуваних (від найбільш важливої до найменш важливої). Отже:

1) *близькі стосунки* (n=224) – сюди увійшли такі потреби, як сім'я, рідні та близькі; любов, кохання; дружба, друзі; здоров'я та щастя близьких та ін.;

2) потреби, що реалізуються у *взаємодії з оточенням* (n=86) – до них увійшли щирість, чесність, підтримка, повага, розуміння, довіра, доброта, справедливість, незалежність та ін.;

3) *матеріальні блага* (n=81) – це такі, як гроші, стабільний заробіток, достаток, матеріальна незалежність, матеріальна мотивація, достойна оплата праці;

4) *здоров'я* (n=78) – до цієї категорії окрім самого здоров'я увійшли й ті висловлювання, що стосуються його збереження – здоровий спосіб життя, правильне харчування і т.п.;

5) *ставлення до життя* (n=74) – так ми назвали усе, що стосується відчуття себе у житті – це щастя, свобода, мир, спокій, стабільність, благополуччя, задоволеність життям, безпека, визначеність, оптимізм та ін.;

6) *дозвілля* (n=69) – відпочинок, подорожі, музика, хобі, вільний час;

7) *зайнятість* (n=61) – улюблена робота, справа, кар'єра;

8) *досягнення* (n=56) – самореалізація, успіх, досягнення цілі, знайти себе і т.п.;

9) *освіта* (n=54) – до цієї категорії також увійшли навчання, знання, вміння, навички, ерудованість, дізнаватися більше, навчитися своїй справі;

10) *життєзабезпечення* (n=52) – їжа, вода, сон, повітря, тепло;

11) *мотивація* (n=40) – ціль, мета, сенс, натхнення, цілеспрямованість, вмотивованість, мрії, бажання;

12) *особистий простір* (n=36) – житло, дім, затишок, комфорт;

13) *розвиток* (n=32) – сюди також увійшли робота над собою, самовизначення, постійне самовдосконалення;

14) *особистісні риси* (n=29) – самоконтроль та дисципліна, впевненість у собі, мудрість, терпіння, сміливість тощо;

15) *соціальне життя* (n=25) – спілкування, люди, цікаві знайомі, нетоксичне оточення тощо;

16) *емоції* (n=24) – позитивні емоції, радість, враження, сміх, гострі почуття, настрої, задоволення тощо;

17) *стосунки із собою* (n=16) – мати власне «Я», бути собою, розуміння себе та своїх вчинків, любов до себе, внутрішній баланс, гармонія із собою, розуміння свого призначення, віра в себе тощо;

18) *довкілля* (n=9) – країна, земля, природа тощо;

19) *джерела інформації* (n=8) – книги, Інтернет, інформація;

20) *час* (n=7) – сюди також увійшли зручний розпорядок дня, баланс між роботою та відпочинком;

21) *тварини* (n=6) – домашні улюбленці, коти, собаки тощо;

22) *розумові якості* (n=5) – розум, порядок у голові, чистота свідомості, аналіз; інше (n=11).

Подальший розрахунок факторних навантажень для визначення системоутворювального фактору серед потреб студентів, дозволив шляхом розрахунку факторних навантажень виявити один або декілька показників у системі факторів, оптимально пов'язаних з усіма іншими [1]. Відповідно до [2] системоутворювальним є той фактор, який визначає об'єднання компонентів у систему. Іншими словами, за допомогою цих розрахунків визначається та з означених потреб, зазначення студентами якого у списку основних потреб є визначальним в об'єднанні усіх виявлених потреб у систему. При необхідності ж простежити певну тенденцію, вибудувати послідовність, розраховується ієрархія системоутворювальних факторів, яка супроводжує досліджуване явище шляхом послідовного виключення системоутворюючих факторів із системи розрахунку факторних навантажень [див. напр. 5; 6; 7].

За результатами розрахунків ми побудували таку ієрархію системоутворювальних факторів потреб студентів (у дужках подано результати розрахунку факторних навантажень):

1) життєзабезпечення (0,41); 2) близькі стосунки та дозвілля (0,38); 3) ставлення до життя (0,41); 4) соціальне життя (0,41); 5) особистісні якості та джерела інформації (0,39); 6) освіта (0,39); 7) стосунки із собою (0,38); 8) матеріальні блага (0,39); 9) мотивація (0,38).

Саме ці потреби актуалізуються, коли студенти опиняються в умовах невизначеності:

1) *життєзабезпечення* – занепокоєність тим, чи буде можливість придбати найбільш необхідні продукти харчування та предмети побуту, зберегти житло та ін.;

2) *близькі стосунки та дозвілля* – занепокоєність обмеженнями безпосереднього спілкування з близькими, а також подорожей, відпочинку у громадських місцях та навіть прогулянок на свіжому повітрі;

3) під загрозою опиняється гармонійне *ставлення до життя* через появу відчуття невизначеності, нестабільності;

4) звичне *соціальне життя* також може зазнавати суттєвих обмежень;

5) через необхідність впоратися з ситуацією, що склалася, виникає потреба у збагаченні власних *особистісних якостей* та надходженні достовірної, несуперечливої *інформації*;

6) *здобуття освіти* вимагає, наприклад, адаптації до дистанційної форми навчання;

7) *стосунки з собою* можуть супроводжуватися виникненням певного напруження, оскільки нові життєві умови, будучи випробуванням, сприяють прояву нових, можливо неочікуваних властивостей та можливостей;

8) *матеріальне забезпечення* у може також опинитися під загрозою;

9) зазнає суттєвих змін і *мотивація* через неможливість досягти поставлених цілей, необхідність їх відкладення на невизначений час.

Наступний етап дослідження передбачав виокремлення чотирьох основних факторів у потребах студентів за допомогою факторного аналізу.

За визначенням Л. Ф. Бурлачука та С. М. Морозова, «факторний аналіз – це комплекс аналітичних методів, що дозволяють виявити приховані (латентні) ознаки, а також причини їх виникнення і внутрішні закономірності їх взаємозв'язку. Факторний аналіз спрямований на перетворення вихідного набору ознак у більш просту і змістовну форму. Центральна задача методу – перехід від сукупності безпосередньо вимірюваних ознак досліджуваного явища до комплексних узагальнених факторів, за якими стоять комбінації шуканих ознак, що виділяються на основі їх внутрішніх закономірностей, які відображають структуру досліджуваної області явищ» [3, с. 154-155].

В. О. Климчук виокремив чотири основні напрями, в яких можна використовувати факторний аналіз: 1) зменшення кількості даних; 2) групування, класифікація та компактна візуалізація даних; 3) пошук прихованих змінних; 4) генерація нових ідей [4].

Отже, на наступному етапі дослідження з метою класифікації результатів проведеного емпіричного дослідження за допомогою факторного аналізу ми виокремили чотири основних фактори у потребах студентів (результати розрахунків із застосуванням програми STATISTICA 10 подано у Табл. 1).

Таблиця 1.

Результати факторного аналізу потреб студентів в умовах невизначеності

Потреби студентів	Фактори			
	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4
Близькі стосунки	0,54	-0,41	0,06	0,14
Гроші	0,47	-0,10	0,17	0,06
Здоров'я	0,18	0,20	-0,19	0,50
Зайнятість	0,29	-0,44	-0,21	0,27
Досягнення	0,45	0,15	0,00	-0,25
Ставлення до життя	0,48	0,02	-0,25	0,03
Соціальне життя	0,28	0,32	0,61	-0,04
Стосунки з оточенням (взаємодія)	0,48	0,27	-0,04	0,00
Дозвілля	0,23	-0,03	0,38	0,44

Освіта	0,50	0,05	-0,12	0,29
Розвиток	0,37	0,22	0,24	-0,02
Особистий простір	-0,16	-0,03	0,36	-0,01
Життєзабезпечення	-0,19	-0,16	0,72	0,06
Довкілля	-0,17	-0,10	0,36	0,41
Тварини	0,14	-0,20	0,12	0,45
Мотивація	-0,07	0,22	-0,14	0,32
Емоції	0,21	-0,12	0,35	0,11
Стосунки із собою	0,14	0,58	0,01	0,02
Особистісні риси	0,01	0,75	-0,07	0,03
Розум	-0,03	0,60	0,02	0,04
Час	0,00	0,01	0,35	-0,24
Джерела інформації	-0,02	0,00	0,04	0,67
Інше	-0,34	-0,02	0,10	0,26
Загальна дисперсія	2,11	2,06	1,85	1,76

За результатами розрахунків до *першого фактору* (Ф1) було віднесено такі групи потреб студентів:

1) близькі стосунки (0,54); 2) освіта (0,50); 3) ставлення до життя (0,48); 4) стосунки з оточенням (0,48); 5) матеріальне забезпечення (0,47); 6) досягнення (0,45); 7) розвиток (0,37). Цей фактор можна умовно назвати «*Життя у соціумі*».

До *другого фактору* (Ф2) ми віднесли наступні групи потреб: 1) особистісні риси (0,75); 2) розумові якості (0,60); 3) стосунки із собою (0,58); 4) зайнятість (-0,44). Цей фактор можна умовно назвати «*Особистісні потреби*». Варто відзначити, що для цього фактору достатньо суттєві від'ємні значення мають показники «близькі стосунки» та «зайнятість», що додатково підкреслює спрямованість цього фактору на власну особистість, а не на оточення.

До *третього фактору* (Ф3) ми віднесли такі групи потреб досліджуваних: 1) життєзабезпечення (0,72); 2) соціальне життя (0,61); 3) особистий простір (0,36); 4) емоції (0,35); 5) час (0,35). Цю групу потреб, на наш погляд, можна умовно назвати «*Життєзабезпечення*».

Четвертий фактор (Ф4) включає такі групи потреб студентів: 1) джерела інформації (0,67); 2) здоров'я (0,50); 3) тварини (домашні улюб-

ленці) (0,45); 4) дозвілля (0,44); 5) довілля (0,41); 6) мотивація (0,32). Цей фактор можна умовно назвати «*Ресурсними потребами*».

Висновки. За результатами емпіричного дослідження потреб студентів в умовах невизначеності за допомогою контент-аналізу ми виокремили 22 категорії потреб студентів, що відображають сфери життя, до яких вони належать. Далі, за результатами розрахунку факторних навантажень ми побудували ієрархію системоутворювальних факторів потреб студентів. Саме ці потреби актуалізуються, коли студенти опиняються в умовах невизначеності:

1) *життєзабезпечення* – занепокоєність тим, чи буде можливість придбати найбільш необхідні продукти харчування та предмети побуту, зберегти житло і т.п.;

2) *близькі стосунки та дозвілля* – занепокоєність обмеженнями безпосереднього спілкування з близькими, а також подорожей, відпочинку у громадських місцях та навіть прогулянок на свіжому повітрі;

3) під загрозою опиняється гармонійне *ставлення до життя* через появу відчуття невизначеності, нестабільності;

4) звичне *соціальне життя* також може зазнавати суттєвих обмежень;

5) через необхідність впоратися з ситуацією, що склалася, виникає потреба у збагаченні власних *особистісних якостей* та надходженні достовірної, несуперечливої *інформації*;

6) *здобуття освіти* вимагає адаптації до дистанційної форми навчання;

7) *стосунки з собою* можуть супроводжуватися виникненням певного напруження, оскільки нові життєві умови, будучи випробуванням, сприяють прояву нових, можливо неочікуваних властивостей та можливостей;

8) *матеріальне забезпечення* може також опинитися під загрозою;

9) зазнає суттєвих змін і *мотивація* через неможливість досягти поставлених цілей, необхідність їх відкладення на невизначений час.

За допомогою факторного аналізу ми здійснили класифікацію потреб студентів, виокремивши такі основні чотири фактори: 1) життя у соціумі; 2) особистісні потреби; 3) життєзабезпечення; 4) ресурсні потреби.

За змістом *перший фактор «Життя у соціумі»* передбачає, що для комфортного життя у суспільстві студенти вважають необхідними наявність близьких стосунків (сім'ї, рідних та близьких; любові, кохання; дружби, друзів; здоров'я та щастя близьких та ін.); освіти (навчання, знань, вмінь, навичок, ерудованості, дізнаватися більше, навчитися своїй справі); гармонійного ставлення до життя (щастя, свободи, миру, спокою, стабільності, благополуччя, задоволеності життям, безпеки, визначеності, оптимізму та ін.) та стосунків з оточенням (щирості, чесності, підтримки, поваги, розуміння, довіри, доброти, справедливості, незалежності та ін.); матеріального забезпечення (грошей, стабільного заробітку, достатку, матеріальної незалежності, матеріальної мотивації, достойної оплати праці, досягнень (самореалізації, успіху, досягнення цілі, знайти себе і т.п.) та розвитку (роботи над собою, самовизначення, постійного самовдосконалення).

Другий фактор «Особистісні потреби» має таке змістове наповнення: особистісні риси (самоконтроль та дисципліна, впевненість у собі, мудрість, терпіння, сміливість); розумові якості (розум, порядок у голові, чистота свідомості, аналіз); гармонійні стосунки із собою (мати власне «Я», бути собою, розуміти себе та свої вчинки, любов до себе, внутрішній баланс, гармонія із собою, розуміння свого призначення, віра в себе тощо); зайнятість (від'ємне значення), що підкреслює спрямованість цього фактору на власну особистість, а не на соціум.

Третій фактор, який ми умовно назвали «*Життєзабезпечення*» за змістом передбачає необхідність таких базових речей, як вода, їжа, повітря, можливості спілкування з оточенням, наявність особистого простору (житла), часу, переживання емоцій.

Четвертий фактор, який ми умовно назвали «*Ресурсними потребами*» має таке змістове наповнення: джерела інформації (книги, Інтернет, інформація); здоров'я; тварини (домашні улюбленці) як джерело позитивних емоцій; дозвілля, що дає можливість відновити сили; довкілля (країна, земля,

природа тощо); мотивація (ціль, мета, сенс, натхнення, цілеспрямованість, вмотивованість, мрії, бажання).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бешелев С. Д., Гурвич Ф. Г. Математико-статистические методы экспертных оценок. М.: Статистика, 1980. 263 с.
2. Бродовська В. Й., Грушевський В. О., Патрик І. П. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів. К. : Професіонал, 2007. 512 с.
3. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике / отв. ред. Крымский С. Б. К. : Наук. думка, 1989. 200 с.
4. Климчук В. О. Факторний аналіз: використання у психологічних дослідженнях. Практична психологія та соціальна робота. 2006. №8. С. 43-48.
5. Кокарева М. В. Психологічні особливості сприймання студентами творів сучасного живопису: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07; Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. К., 2013. 20 с.
6. Подшивайлова А. М. Манипулятивное воздействие в политическом дискурсе. К.: Издательско-полиграфический центр «Киевский университет», 2013. 431 с.
7. Шепельова М. В. Прояви перцептивно-мисленневих стратегій у художній діяльності студентів [Електронний ресурс]. Перцептивно-мисленневі стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності : монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. К., 2018. С. 106-123. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/712092/>
8. Шепельова М. В. Класифікація потреб студентів в умовах невизначеності. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського, Т. 33 (72), 2022. С. 65-69.

Яланська Світлана Павлівна,
*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології та педагогіки,
Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»*

КРЕАТИВНІСТЬ, ТВОРЧИСТЬ ОСОБИСТОСТІ В СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ УМОВАХ: РЕСУРС МЕТАФОРИЧНИХ АСОЦІАТИВНИХ ЗОБРАЖЕНЬ

У складних життєвих умовах надзвичайно важливим для особистості є використання власного креативного ресурсу, активізації творчої діяльності, що сприяє гармонізації психоемоційного стану.

За І.Д. Пасічником, креативність розуміється як потенціал, внутрішній ресурс людини, що виявляється в мисленні, спілкуванні, почуттях, окремих видах діяльності, визначається сприйнятливістю до нових ідей [5].

За С.Д. Максименком, принцип креативності – це врахування багатозначності, неочікуваності і непередбачуваності особистості [1].

За В.О. Моляко, головним у творчості є, перш за все, оригінальність, новизна в діяльності, відмінність від створеного раніше, вже відомого. Важливою рисою творчої особистості є високий рівень знань, умінь аналізувати явища, порівнювати їх. Недостатньо самого лише сприйняття, яким би тривалим воно не було, як і самого бажання нового, оригінального, якщо немає відповідного підґрунтя, загальної і професійної підготовки, а також великої наполегливості в роботі [3].

Ефективним інструментом практичного психолога є метафоричні асоціативні зображення, які можуть використовуватися в діагностичній, корекційній роботі та розвитку творчих можливостей особистості. Метафоричні асоціативні карти – це один з інструментів розвитку інтуїції, креативності, відкриття нових шляхів, які гармонізують наш психоемоційний стан.

Н.Е. Мілорадова з співавторами зазначають, що МАК можуть активно використовуватися для проведення як групової так і індивідуальної роботи; для вирішення проблем сімейних відносин, розв'язання внутрішніх конфліктів, роботи з втратою, травмою наслідками психотравми. Крім того, застосування карт сприяє розширенню знань про себе та навколишній світ; розвитку уяви та креативності; знаходженню рівноваги між тілом, душею та розумом; проживанню критичних ситуацій та знаходженню стратегій виходу з них; сприяє усвідомленню свого особистісного змісту і шляху у житті та інше. Використання цього інструменту надає можливість працювати відразу з емоційною, ментальною та тілесною сферою клієнта. Робота з метафоричними картами створює безпечну обстановку, яка сприяє обміну думками, вільному від оціночних суджень (2014) [3].

Е. Морозовська підкреслює, що створені в співпраці художника і психотерапевта МАК стали новим інструментом арт-терапії. За минулі десятиліття проектні карти поширилися по всьому світу, а перша колода, що поклала початок новому напрямку, переведена на двадцять дві мови [4].

З власного досвіду вважаємо доцільним зазначити, що досить цікавою та доцільною є робота з метафоричними зображеннями «Еко/Ессо» для розкриття творчого потенціалу, «Сага/Saga» – розвитку креативності, творчої уяви, «Морена/Morena», «Насіння» – допомагають знайти ресурси особистості, які допоможуть «вистояти» в складних життєвих ситуаціях, та ін. Ресурсною є вправа «Сила» з колодою О. Тараріної «Насіння». Особливо вона є результативною у роботі з клієнтами юнацького, дорослого віку.

На базі лабораторії психодіагностики та корекційно-розвивальної роботи Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» активно використовуємо метафоричні зображення у роботі з різними віковими категоріями осіб (тимчасово переселеними, учасниками освітнього процесу, та ін.). Розроблено методичні рекомендації щодо роботи з МАК, які є складовими портативної лабораторії практичного психолога «Психологічна палітра» (автор-укладач С.П. Яланська).

У 2021 році нами видано монографію «Генетико-креативний підхід: діяльнісне опосередкування особистісного розвитку» (Максименко С. Д., Яланська С. П.), в якій присвячено розділ розкриттю ресурсу арт-практик у розвитку креативності, творчості особистості [1].

Отже, ресурс метафоричних асоціативних зображень є надзвичайно потужним для розвитку креативності, творчості, гармонізації психоемоційного стану особистості в складних життєвих умовах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Максименко С.Д., Яланська С. П. Генетико-креативний підхід: діяльнісне опосередкування особистісного розвитку: монографія. Київ: «Видавництво Людмила», 2021. 513 с.
2. Мілорадова Н. Э., Попова Г. В. Особливості проведення психологічного дебрифінгу із застосуванням МАК (метафоричних асоціативних карт) з представниками силових структур після кризисної ситуації. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. Вип. 6 (43). С. 334-340.
3. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості. *Обдарована дитина*. 2004. № 6. С. 2-9.
4. Морозовская Е. Проективные карты в работе психолога: полное руководство. Одесса : Ин-т проект. карт, 2013. 116 с.
5. Пасічник І. Д. Мислення як предмет психології. *Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]*. Сер.: Психологія і педагогіка. 2013. Вип. 25. С. 3-9.

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