

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



**Психологічні проблеми творчості:  
матеріали ХХІІІ Міжнародної  
психологічної конференції,**

24-25 липня 2023 року

Київ – 2023

**Психологічні проблеми творчості:** матеріали XXIII Міжнародної наукової психологічної конференції, 24-25 червня 2023 року / за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2023. 284 с.

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

У збірнику представлені матеріали **XXIII Міжнародної наукової психологічної конференції «Психологія 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 конструктології; особливості перебігу процесів творчості у різних сферах діяльності (трансформація образів, понять, суб'єктивних орієнтирів, феномен реле-ефекту та ін.); функціонування творчих розумових процесів в умовах поточної об'єктивної нестабільності; творча саморегуляція в ситуаціях стресу, паніки, катастрофічних явищ та ін.; місце творчої складової в системі сучасної ментальної медицини, а також інших нагальних питань сучасної психології, філософії, педагогіки, медицини.

**У рамках конференції проведено:**

Круглий стіл *«Історія дослідження психології творчості в Україні»*

Круглий стіл *«Психологічні портрети колег: 1945-2023»*

*Затверджено на засіданні Вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.*

*(протокол № 11 від 26.09.2023 р.)*

## ЗМІСТ

<i>Моляко В. О.</i> <b>ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ</b> <i>(ретроспективний та перспективний аспект).....</i>	<i>7</i>
<i>Hentschel Thomas</i> <b>CREATIVE TECHNIQUES AS THERAPEUTIC SUPPORT FOR CHILDREN IN SERIOUS LIFE THREATENING HEALTH CONDITIONS AND THEIR GRIEVING FAMILIES AND FRIENDS. GERMAN EXPERIENCE .....</b>	<i>17</i>
<i>Volynets Anatoly</i> <b>DIALOGICITY AND THE LOGIC OF CREATIVITY .....</b>	<i>25</i>
<i>Berezova Liudmyla</i> <b>DESIGN STRATEGIES IN TECHNICAL CREATIVITY.....</b>	<i>42</i>
<i>Березюк М. О.</i> <b>ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СТРЕСОСТІЙКОСТІ ТА ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....</b>	<i>47</i>
<i>Бойко О. П.</i> <b>ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМОПОВАГИ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....</b>	<i>50</i>
<i>Боровіченко І. В.</i> <b>ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ У СПІВРОБІТНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ .....</b>	<i>52</i>
<i>Ваганова Н. А.</i> <b>ПРОЯВИ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ У ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПОЕЗІЄЮ.....</b>	<i>55</i>
<i>Вельдбрехт О. О.</i> <b>КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ЗДАТНІСТЬ ДО АДАПТАЦІЇ.....</b>	<i>68</i>
<i>Воропаєв Є. П.</i> <b>СПІВВІДНЕСЕННЯ ІЄРАРХІЧНОЇ МОДЕЛІ ПОТРЕБ А. МАСЛОУ ТА ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МИТЦЯ.....</b>	<i>74</i>
<i>Гулько Ю. А.</i> <b>РОЗВИТОК ПРОЦЕСІВ НАСЛІДУВАННЯ У ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ.....</b>	<i>85</i>

---

<i>Діхтяренко С. Ю.</i> <b>МОТИВАЦІЯ ДО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ ДЛЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ТА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....</b>	<b>94</b>
<i>Завгородня О. В.</i> <b>ПРЕДМЕТНА ОБЛАСТЬ ПСИХОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ.....</b>	<b>97</b>
<i>Завгородня О. В.</i> <b>ПСИХОПРОФІЛАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДТРИМКИ ХУДОЖНЬО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИ .....</b>	<b>108</b>
<i>Ільницька Л. В.</i> <b>ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ТВОРЧОГО ВТІЛЕННЯ ЛЮБОВІ ДО БАТЬКА НА ПРИКЛАДІ ПОРТРЕТНОГО ОБРАЗУ ШОЛОМ-АЛЕЙХЕМА .....</b>	<b>120</b>
<i>Ільницька І. А.</i> <b>ЗВ'ЯЗОК САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ СТУДЕНТІВ .....</b>	<b>122</b>
<i>Кабанцева А. В., Журавель М. В.</i> <b>ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД НА ЕТАПІ КЛІНІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ .....</b>	<b>135</b>
<i>Кабанцева А. В., Стеценко Г. В.</i> <b>МОТИВАЦІЯ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я В ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ КОЖНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....</b>	<b>139</b>
<i>Кириченко В. В.</i> <b>INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL SECURITY IN TIMES OF WAR.....</b>	<b>144</b>
<i>Кірієнко Н. Є.</i> <b>ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПЕРІОД НАВЧАННЯ В ЗВО .....</b>	<b>146</b>
<i>Копилов С. О.</i> <b>ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЙНОГО ДІАЛОГУ В ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ.....</b>	<b>149</b>
<i>Костюченко О. В.</i> <b>САМОРЕГУЛЯТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МЕТАФОРИЗАЦІЇ РЕСУРСНИХ СТАНІВ .....</b>	<b>161</b>

---

<i>Куш О. С.</i> <b>СТРАТЕГІАЛЬНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У КОНЦЕПЦІЇ ІНЖЕНЕРНОГО МИСЛЕННЯ.....</b>	<b>170</b>
<i>Латиш Н. М.</i> <b>ПРОЯВИ ПЕРЦЕПТИВНО-МИСЛЕННЄВИХ СТРАТЕГІЙ ТВОРЧОГО КОНСТРУЮВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....</b>	<b>175</b>
<i>Латиш О. М.</i> <b>ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ СУБ'ЄКТА: ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ АСПЕКТ .....</b>	<b>185</b>
<i>Мазяр О. В.</i> <b>МОВЛЕННЯ ТА МИСЛЕННЯ У ПСИХІЧНІЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ.....</b>	<b>188</b>
<i>Марчук А. П.</i> <b>ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЯ ТА КРЕАТИВНОСТІ.....</b>	<b>190</b>
<i>Москаленко В. В.</i> <b>ЗНАЧЕННЯ НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ В. Л. ШИНКАРУКА У ДОСЛІДЖЕННІ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ЛЮДИНИ.....</b>	<b>193</b>
<i>Нестеренко Т. Л.</i> <b>ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕМОЦІЙНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....</b>	<b>199</b>
<i>Панченко О. А.</i> <b>NBICS-ТЕХНОЛОГІЇ У СТРУКТУРІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ .....</b>	<b>202</b>
<i>Панькіна З. О.</i> <b>ВПЛИВ КОМУНІКАЦІЇ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ НА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКА.....</b>	<b>207</b>
<i>Плохих В. В.</i> <b>СМИСЛОВЕ ВИЗНАЧЕННЯ КОНСТРУКТИВНОСТІ ТВОРЧОСТІ.....</b>	<b>210</b>
<i>Симоненко С. М., Грек О. М.</i> <b>ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНOSTІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК КОМПОНЕНТА ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ СТУДЕНТІВ.....</b>	<b>216</b>
<i>Сімоненко О. Б.</i> <b>ТУРБУЛЕНТНЕ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ЯК ЯВИЩЕ СЬОГОДЕННЯ.....</b>	<b>221</b>
<i>Соловей Я. Г.</i> <b>ЦІННІСНА ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....</b>	<b>225</b>

---

<b>Сторож О. В.</b> <b>ПАРТИСИПАТИВНА ТВОРЧІСТЬ ЯК НОВА ПЕРСПЕКТИВА</b> <b>СОЦІОКУЛЬТУРНОГО РОЗУМІННЯ КРЕАТИВНОСТІ.....</b>	<b>235</b>
<b>Терещенко Л. А., Дзюбка Л. В.</b> <b>ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗБЕРЕЖЕННЯ ТВОРЧОГО</b> <b>ЗДОРОВ'Я В СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ ВІЙНИ.....</b>	<b>241</b>
<b>Токарєва Л. Д.</b> <b>РЕСУРС СІМ'Ї ЯК СТРАТЕГІЧНА ЛІНІЯ СТАНОВЛЕННЯ</b> <b>ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....</b>	<b>245</b>
<b>Третьак Т. М.</b> <b>РОЗВИВАЮЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ СИСТЕМИ КАРУС:</b> <b>КОЛЕКТИВНА МИСЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ .....</b>	<b>250</b>
<b>Троценко А. Л.</b> <b>ВПЛИВ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН НА ФОРМУВАННЯ</b> <b>НЕВРОТИЧНОГО ТИПУ ОСОБИСТОСТІ.....</b>	<b>263</b>
<b>Чикур Л. Д.</b> <b>ВПЛИВ РАЦІОНАЛЬНОСТІ ТА ІНТУЇТИВНОСТІ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ</b> <b>БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ.....</b>	<b>267</b>
<b>Шевчук О. П.</b> <b>ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ</b> <b>СУЧАСНОЇ МОЛОДІ .....</b>	<b>272</b>
<b>Шепельова М. В.</b> <b>МОЖЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ТА РОЗВИТКУ</b> <b>ЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</b>	<b>275</b>

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

## **ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ**

**(ретроспективний та перспективний аспект)**

Основні проблеми психології творчості, як складової підсистеми в загальній системі творчості, в принципі багато в чому дублюють, – і це цілком зрозуміло й закономірно, – проблеми психології як такої, що практично протягом усього двадцятого століття шукала й саму себе, й варіанти споріднення з іншими науками. Без особливого перебільшення ще й сьогодні можна сказати, що в класичному аспекті, психологія залишається паранаукою, або ж, до останнього я особисто більш схильний, – метанаукою, яка просто ще не виклала, метафорично кажучи, усі свої козирні карти на стіл людського пізнання. Бо ж справді давайте у фокусуєчому плані нагадаємо самі собі тільки лише чи не головне: психологія – це наука про діяльність мозку, чи наука про прояви людської душі? Це тільки на перший погляд просте питання, бо ж, насправді, для кожного, хто хоч трохи занурювався в навіть не найглибші шари психології, відразу стане зрозуміло, що питання це, – прошу пробачення за банальність, – гамлетівське. Від того, як ми на нього будемо відповідати, залежить стратегічний шлях психології як науки, чи як одного з багатовимірних жанрів мистецтва (або псевдомистецтва – це вже залежить від міри обдарованості тих, хто носить «мундир» психолога).

Але це речі загального характеру. Повернемося до найбільш суттєвих проблем психології творчості.

Психологія творчості, якщо мати на увазі найперші спроби, віднаходить закономірності пошуку оригінальних розв'язань різноманітних задач, особ-

ливостей поведінки суб'єкта творчого процесу, – практично може вважатись за своїм віком ровесницею загальної психології.

Але добре відомо, що найбільшу увагу, яка вже носила цілеспрямований характер, психологія творчості фактично привернула до себе лише в другій половині ХХ сторіччя. Щоправда, це не зовсім буде адекватно, бо маючи на увазі лише проблеми мислення, фантазії, ми можемо з повним на це правом говорити про своєрідне замасковане, задекороване становлення психології творчості, предметом якої були і залишаються оригінальні ідеї, оригінальні структури, конструкти, проекти найрізноманітнішого плану у ледве не всіх напрямках людської діяльності. Так само практично завжди предметом психології творчості від самого початку її нехай навіть умовно автономного функціонування була творча особистість – особистість саме того суб'єкта, який і продукує нові ідеї, гіпотези, проекти, є конструктором нових структур у майже безмежно широкому діапазоні різних видів людської діяльності, починаючи від найпростіших приладів і кінчаючи найсучаснішими приладами – комп'ютерами, космічною апаратурою, небаченими досі видами військової техніки.

Орієнтуючись на загальний напрям нашої проблеми – проблеми особистості у вимірах сучасної освіти, я спробую показати, наскільки це можливо у межах короткої доповіді, якими є основні проблеми психології творчості саме у цьому контексті.

Але спочатку зовсім коротко про деякі понятійно-термінологічні моменти та саму структуру системи творчості.

З самого початку слід визначитись з трактуванням самого поняття «творчість», оскільки воно і раніше мало не зовсім адекватне вживання, коли йшлося про продукування абсолютно нових ідей, винаходів, творів мистецтва та ін., і нині, коли часом під творчістю розуміють ледве не будь-яку діяльність, дуже часто змішуючи її з ремісництвом. Насправді ж в психології очевидно має принциповий сенс говорити про творчість як про діяльність суб'єкта, що розв'язує нову саме для нього задачу, що віднаходить нову для нього структуру, функцію, що вперше пише літературний твір, зрештою впе-



рше досягає розуміння нового для нього тексту та багато ін. Тут легко вбачається дуже важлива роль творчості у реалізації як для кожного суб'єкта, так і для всього суспільства, неперервної освіти, оскільки центральною ідеєю (завжди був і є саме невпинний, так би мовити хронічний, процес одержання нових знань, тобто фактично мова може йти про неперервний процес творчості суб'єкта навчання, який у цьому процесі й може проявитись і сформуватись як більш чи менш творча особистість. Й так само аксіомою є те, що творча особистість – це центральна, системостворююча підсистема у системі творчості.

В цілому система творчості може бути структурно визначена шляхом умовно виділених в ній наступних підсистем:

- суб'єкт творчості;
- процес творчості;
- продукт творчості;
- мікросередовище, в якому протікає творча діяльність;
- макросередовище;
- підсистема стимулюючих та блокуючих ситуативних впливів;
- підсистема (сфера) реалізації продукту творчої діяльності.

Взагалі ця система вже описана досить давно, і тут йдеться не стільки про її структуру, скільки про подальше дослідження її цілісного функціонування – це синтетична теорія творчості, і про функціонування її підсистем (складові цієї теорії, окремі концепції та аналітичні розробки).

В зв'язку з проявом загальних тенденцій до перенасичення об'єктивних і суб'єктивних сфер інформацією та проблемами хронічного і ситуативного дефіциту часу на оптимальне розв'язання задач та на оптимальне (не кажучи вже про найкраще) прийняття рішень в процесах професійної, і не тільки професійної, діяльності, на наш погляд слід особливу дослідницьку увагу звертати на нині найбільш актуальні, а в уже найближчій перспективі та швидше вже й не в перспективі, просто життєво важливі аспекти. Про деякі з них і буде сказано нижче.

Орієнтуючись на вказану структуру системи творчості, можна з усіма на те підставами говорити про принципово важливу роль кожної з них, але разом з тим, без будь-якого сумніву можна зробити цілком упереджений але логічний висновок про, так би мовити, центристську роль в ній (в структурі) саме особистості. Проти цього ніхто й не заперечує, хоча водночас ряд авторитетних дослідників робить наголос на необхідності, якщо говорити лаконічно, вивчати цю особистість через процес, у самому процесі реалізуються психологічні можливості суб'єкта, і в даному випадку його творчий потенціал. Тому й приділяється така, хоч і недостатня – особливо останнім часом – увага процесам мислення, творчим процесам. Талановита представниця школи С. Л. Рубінштейна, Л. І. Анциферова свого часу – і це зберігає свою актуальність – зазначила чітко: психіку в цілому, особистість, діяльність потрібно досліджувати перш за все в її процесах. Але це водночас і нині ще якщо не terra incognita, то, так би мовити, не дуже заселений материк.

І це насправді так. Варто лише поглянути в аннали психологічних досліджень, у своєрідні психологічні тепер вже архіви ХХ століття, і ми дуже легко переконаємось, як це не парадоксально, в тому, що й нині не існує загальноновизнаної теорії динаміки і структури психічних процесів мислення, не кажучи вже про ще більш складні творчі процеси.

Саме через це і з прозорливого благословіння та інтелектуальної підтримки таких вчених як Г. С. Костюк, Я. О. Пономарьов, Б. Ф. Ломов, Т. В. Кудрявцев, А. В. Брушлінський, Я. Главса, ми свого часу розпочали тепер вже лонгітюдне дослідження творчості, і в першу чергу дослідження творчого процесу. Я тут зупинюся на деяких, на мій погляд абсолютно принципових, моментах становлення нашої дослідницької методології та розробки психологічної теорії творчості, хоча звичайно лише у фрагментарному варіанті.

Як вже на це неодноразово зверталась увага, першим кроком, що дозволив наблизитись до нового розуміння структури процесу розв'язання нової (творчої) задачі, було дослідження задуму, яке показало, як у ньому, у замислі, відбиваються психологічні особливості процесу розв'язування і особисто-

сті розв'язуючого. Задум розв'язання – це своєрідна концентрація усього, що йому передує, а також водночас і прогноз того, що повинно реалізуватись надалі, за ним. Безперечно, що задум (або якщо вживати інші синоніми – гіпотеза, проект) – це своєрідний психологічний епіцентр розв'язання. Але шляхом вивчення одного лише задуму, ясна річ, аж ніяк не можна дати повний опис процесу розв'язання, оскільки задум при усій його важливості це, згідно з розроблюваною теорією, лише один з «піків» розв'язання. А таких «піків», таких домінант усього в процесі розв'язання три: це *розуміння* умови задачі, *формування задуму* (гіпотези), і момент *ідентифікації адекватності* задуму умовам задачі, коли суб'єкт в певний момент досягає переконання, почуття впевненості у правильності обраного шляху дій.

Виділення названих піків, якщо б ми їх розглядали як етапи розв'язання, не є новим, але наступні дослідження переконливо засвідчили принаймні вузькість, обмеженість гіпотези поетапного розв'язання творчої задачі, її придатність для аналізу розв'язання репродуктивних задач.

Навіть більш менш простий творчий процес є кожного разу своєрідним паралельним та циклічним розвитком розуміння, формування задуму, складний перетин цих дещо автономних «струмків» потоків відбувається в якійсь точці загального потоку розв'язання, коли суб'єкт досягає впевненості у правильності напрямку пошуку розв'язання та здійснюваного вибору. Ми зовсім не випадково взяли на озброєння для опису процесу розв'язання поняття «потік розв'язання», дещо модифікувавши відоме поняття, яке ввів у психологію У. Джемс («потік свідомості»). Треба мати на увазі, що розв'язання творчої задачі це ніколи не може бути односпрямований лінійний моновектор, це, скажімо образно, метафорично: не рух автобуса від зупинки до зупинки по заздалегідь відомому маршруту, а це саме «потік транспорту у великому місті», хаотичний з точки зору стороннього спостерігача, з «пробками», «зустрічним рухом», «тунелями», «перегонами», з дотриманням і недотриманням правил вуличного руху. Звичайно, ця аналогія не ідеальна, але вона

досить ілюстративна і сприяє, на наш погляд, кращому розумінню ідеї процесу як потоку розв'язання.

Саме така інтерпретація психологічної структури розв'язання творчої задачі певною мірою дозволила нам скористатись для цілісного опису такого процесу поняттям «стратегія», яке ми використовуємо, маючи на увазі загальну тенденцію, інтелектуальну спрямованість пошуку – формування задуму, його реалізацію. Стало зрозумілим, що найбільш точно термін «стратегія» може бути використаний для опису усього процесу розв'язання, в якому реалізуються домінуючі тенденції розумової діяльності особистості по відношенню до конкретної задачі, типу задач та ін. Стратегія визначається саме господарюючою тенденцією мислення, її стійкістю, частотою реалізації. Стратегія регулятивно і змістовно пов'язана з вивченням умови задачі, обробкою нової інформації, пошуковою діяльністю, формуванням задуму, діями по реалізації задуму, прийняттю рішень на всіх скільки-небудь значущих етапах (тут напрошується вислів: у точках біфуркації).

Оскільки поняття «стратегія» вживається навіть у самій психології неоднозначно, то тут необхідно подати деякі роз'яснення.

Взагалі, не враховуючи побутового та публіцистичного вживання, поняття стратегії спочатку більше використовували в військовому мистецтві, пізніше в теорії ігор. В психології стратегію іноді визначають з точки зору виділення правил розв'язання; деякі дослідники вживають термін «стратегія» так само поряд з термінами «метод», «спосіб», не роблячи між ними принципової різниці. Ми вважаємо, що поняття «спосіб розв'язання», «метод розв'язання», «план розв'язання» не слід розглядати як синонімічні поняття «стратегії розв'язання». Спосіб, метод – це поняття, що абстраговані від особистості, від індивіда, одним й тим самим способом чи методом можуть користуватися усі; план розв'язання це лише виявлення послідовності наступних дій. Ми вважаємо, що під стратегією розв'язання творчої задачі в психології слід розуміти певну більш чи менш гнучку систему суб'єктивно (особистісно) та ситуативно детермінованих дій, в якій надається перевага тенден-

ціям саме суб'єктивно обираємих, (зумовлених) дій іншим розумовим діям. При цьому, як ми це вже фактично підкреслювали, поняття стратегії має сенс використовувати при аналізі розв'язання саме нових, творчих задач, коли діяльність спрямована на одержання й переробку нової інформації. Коли ж йдеться про задачі відомі, коли не йдеться про пошукову діяльність, більше доцільно вживати поняття «спосіб», «метод», а часом навіть «алгоритм», коли йдеться про розв'язання стандартної, типової задачі. Питання це, звичайно ж, певною мірою дискусійне, але ми намагаємось у поняття «стратегія» включити саме психологічні показники, які характеризують особистість, що розв'язує конкретну задачу й виявляє при цьому як свої розумові потенції, так само й емоційні, вольові якості, оскільки розв'язання творчої задачі вимагає незрівнянно більше зусиль, часом повного занурення в проблему, подолання труднощів, які містить сама задача, а також і тих, що супроводжують процес розв'язання (такі умови можуть бути як просто складними, так і критичними, кризовими, часом екстремальними).

Якщо у формальному плані стратегію можна представити як план прийняття рішень, то психологічно, як це витікає зі сказаного, стратегія пов'язана з ланцюгом надання суб'єктивних переваг при обранні певного орієнтиру, способу реконструювання тієї чи іншої структури, а також з розподілом конкретних дій, які сприяють досягненню потрібного результату. В психологічному плані стратегія завжди індивідуалізована, завжди має специфічний особистісний «почерк», так би мовити особистісне забарвлення. Наприклад одна ж і та сама стратегія пошуку аналогів має низку типових особистісних і ситуативних модифікацій – наприклад, діяльність того чи іншого фахівця (конструктора) може характеризуватись тенденцією використовувати максимально наближені аналогії, тенденції шукати аналогії саме, скажімо, в структурах механізмів, або, навпаки, – у функціях). Звичайна річ, на вибір стратегії впливає й конкретна задача, яку потрібно розв'язати, але конкретний суб'єкт, конкретна особистість обмежена в діапазоні тих засобів, якими вона може реагувати на цю задачу, тобто може розв'язувати задачу лише в

межах своїх інтелектуальних можливостей, зрештою свого творчого потенціалу.

Ось чому ми наголошуємо, що поняття стратегії як психологічної характеристики процесу та особистості розв'язуючої задачі так вдало підходить для цілісного описання розв'язання творчих задач, оскільки це поняття у нашому трактуванні в даному випадку включає, з одного боку, попередні можливості та потенційні дії суб'єкта, планування дій та їх реалізацію, а з іншого, – переважаючі тенденції й методи у діях суб'єкта, пов'язаних з характером конкретної творчої діяльності.

Дослідження, що здійснювались та продовжуються у цьому напрямі, дозволяють більш адекватно й повно розкрити психологічні особливості процесу розв'язання творчої задачі, виявити організуючі та регулюючі потік розв'язання фактори – розуміння умови задачі та наступних ситуацій, задуму розв'язання.

Реалізація такого (системно-стратегіального) підходу в численних експериментальних дослідженнях дозволяє, зокрема, одержувати для співставлення дані по розв'язуванню однотипних задач професійними працівниками, студентами, школярами різних класів. Ці дані, окрім іншого, свідчать про те, що навчати творчій діяльності (в тому числі, безперечно і учбовій творчій діяльності) не слід алгоритмічними методами, що виробляють в учнів штампи, стереотипи, схеми, які в подальшому гальмують успішну, продуктивну реалізацію творчих процесів. Алгоритмічні методи цілком принагідні там, де йдеться про розв'язання стандартних, типових задач, але контпродуктивні там, де повинна розвиватися творча особистість. Як засвідчують спеціальні дослідження та й повсякденна практика по відношенню до інтелектуальної саморегуляції суб'єкта при розв'язанні нових задач, навіть незначні обмеження, що вводяться в процес (умови діяльності), можуть викликати чималі ускладнення й навіть припинення розв'язання, не кажучи вже про більш значні ускладнення (дефіцит та надмір інформації, дефіцит часу, різноманітні психологічні та психофізіологічні бар'єри). Стає все більш очевидним, що в

реалізації проектів безперервного навчання, окрім багато чого іншого, обов'язково потрібно вчити стратегічному та тактичному пошуку, використанню стратегій творчої діяльності, що в кожному окремому випадку сприятиме більш успішному розумінню контекстів, формуванню гіпотез, умінням приймати рішення, шукати альтернативні шляхи розв'язання.

Певним чином резюмуючи та інтерпретуючи вищесказане, я хотів б дуже стисло знову ж таки зупинити увагу на наступному (подаю це дещо в телеграфічному стилі).

Людство, як відомо, непогано володіє не тільки своїм розумом, але водночас має патологічний нахил до неабиякого використання свого антиінтелектуального потенціалу (а кажучи зовсім спрощено – своєї безмежної дурості, яка часом межує з ідіотизмом). Саме через це протягом своєї історії воно вдається не тільки до прогресивних, гуманістично спрямованих винаходів, а й до такої зовсім не дитячої форми бавлення як випускання джинів із пляшок. Скоро цих пляшок буде стільки як у передпокої у алкоголіка. Серед тих джинів, які вже бездумно випущено останнім часом, слід назвати в першу чергу джина засобів масової інформації та комп'ютерного джина. Ще кілька років тому я не дуже вже й жартуючи в одному з інтерв'ю сказав, що винахід комп'ютера – це найвидатніше на даний момент досягнення диявола (й звичайно мав на увазі не комп'ютер в цілому, а деякі аспекти його застосування, перш за все побутового). В результаті ми маємо справу, як мінімум, з ефектом катастрофічного наростання кількості інформації, з якою має справу зростаюча кількість людей.

Надмір інформації вже сам по собі стихійно створює хаос – нині Лаокон вже змагається зі зміями інформації і ще невідомо, хто переможе. Тут я хотів би нагадати про досить вже давній прогноз: років сорок тому відомий астрофізик І. Шкловський, називаючи можливі причини загибелі людства, назвав одну з причин – продукування такої кількості інформації, яку людство не буде в змозі переробити. Тоді це здавалося майже фантазією. Сьогодні це

вже буденна реальність, коли ми говоримо лише про кількість інформації, а якщо ми будемо враховувати і її якість (або швидше антиякість)!?

Безперечно, творчість – один з головних, ледве не головний, засіб порятунку.

Взагалі творчість по самій своїй смисловій суті завжди була в авангарді (інша справа яка творчість – конструктивна чи деструктивна) – у життя повсякчас вносилися винаходи й раціоналізація, починаючи від винайдення кам'яної сокири й кінчаючи вже згадуваними винаходами сучасної науки та техніки. Тому, образно кажучи, творчості не треба виходити на авансцену – вона увесь час на ній. І сьогодні так само як прадавній людині потрібно було шукати, віднаходити шлях виходу з природніх, натуральних джунглів, сьогодні потрібно реалізовувати стратегії і тактики регуляції та саморегуляції у джунглях інформації.

Можна дійсно сказати, що основні проблеми творчості і сьогодні приблизно ті ж, що були 50 чи може й 100 років тому (див., наприклад, психологічні розробки початку ХХ століття Т. Рібо, П. К. Енгельмейера, С. О. Грузенберга, та пізніші праці С. М. Василейського, Я. О. Пономарьова, Я. Главси, й зовсім нещодавні розробки Е. де Боно, Р. Стернберга, В. В. Давидова, Б. Ф. Ломова, цілої плеяди українських психологів: тут в першу чергу можна назвати праці Т. М. Третяк, Н. А. Ваганової, Ю. М. Гулько, Н. В. Латиш, М. В. Шепельової, Л. Г. Вержиковської та цілої плеяди інших дослідників. Але сьогодні психологи повинні глибше проникати в таємниці технологій творчості, щоб ними були озброєні не тільки генії і таланти, але й принаймні якщо не всі, то більшість «звичайних», пересічних людей – починаючи з дошкільників і кінчаючи пенсіонерами, яким теж потрібно виживати в умовах якщо не дефіциту часу, то дефіциту фінансового.

Ось чому особливо актуальними стають такі, скажімо, проблеми з названих і неназваних вище, як проблема творчої діяльності в ускладнених умовах та екстремальних, проблема творчого здоров'я, проблема творчого потенціалу особистості, які фактично нерозривно й органічно вписуються в



суперпроблему неперервної освіти особистості, яка просто приречена бути творчою особистістю.

Саме тому дозвольте закінчити такими рядками з вірша:

Твори себе, щодня будуй себе!

Ти завжди пам'ятай, що ти людина, –

і хто не будь – цабе, чи не цабе, –

твори себе суворо і невпинно!,

роблячи наголос на словах ЩОДНЯ і НЕВПИННО.

*Hentschel Thomas,  
WFS Bildungs GUG, director  
(Berlin, Germany)*

**CREATIVE TECHNIQUES AS THERAPEUTIC SUPPORT  
FOR CHILDREN IN SERIOUS LIFE THREATENING HEALTH  
CONDITIONS AND THEIR GRIEVING FAMILIES AND FRIENDS.  
GERMAN EXPERIENCE**

The article discusses Germany's experience in helping seriously ill, dying children, their families and friends in a medical hospital, outside the clinic and in hospices as part of socially significant tasks for developmental of German society, which is building a support system for children with disabilities and their families based on the principles of inclusiveness and the International Classification of Functioning (ICF). The task of supporting a person at the end of life without losing the quality of life and supporting his relatives and friends during the period of grief is being updated. The creative methods of care that are used in hospices to help the dying and their families are seen as an integral part of care along with medical services to maintain psychological well-being and help families find meaning in the difficult situation of a person passing away. Examples of creative therapy activities implemented in hospices both for the dying and for their families are given. An example of the interaction of the hospice and the school community with the aim of helping children to accept the death of their classmate is also given. The implementation of these tasks in society is seen as an important part of the development of an inclusive emotionally mature society.

**Key words:** inclusion, hospices, seriously ill children, dying children, creative methods of care, art therapy, death, loss, overcoming grief, quality of life, socio-psychological support, social development, ICF.

***Socio-psychological and pedagogical support for children on long-term treatment.*** To date, the service system for persons with disabilities in Germany is based on the ICF - the international classification of functioning, disability and health [7]. The ICF is a universal tool that is used in many countries of the world not only by doctors and healthcare organizers, but also by social workers, teachers, psychologists, i.e. any specialists who help people. The ICF takes into account the social aspects of disability and does not consider disability only as a «medical» or «biological» dysfunction [3].

According to this model, disability is not a property of a person, but a situation or a social event, respectively, and support is realized not only with the help of medicine, but also through social institutions, interdisciplinary. In Germany, every hospital has a social service that maintains a system of assistance, a route of social support for seriously ill and long-term treatment children and their loved ones. Inpatient hospital stays are kept to a minimum as far as possible. The system of hospital schools in German clinics is most often focused on children with chronic, oncological, mental, orthopedic diseases, as well as for children who have undergone major operations. If after the clinic further medical care is required, then medical workers come home, if necessary, several times a day [6].

The assistance system, all medical and social services, related equipment, mental assistance is aimed at ensuring that people can live as independently as possible, outside the hospital walls, feeling the fullness and quality of life, being in society, even taking into account a serious illness or disability. Therefore, in children's hospitals, hospital schools are the most temporary measure. Even in the case of a serious illness (including sometimes oncological and fatal diseases), the system assumes that the child attends a regular school, accompanied by a tutor, and medical support is provided as much as possible on an outpatient basis. Hospice services are offered to the dying and their families in the event of terminal illness and the last stage of life.

***Children's hospices and their role in maintaining the quality of life of a dying child and his family.*** Hospices for children and young people under 18

provide comprehensive physical, psychological, social and spiritual care for the dying and their families.

The purpose of hospices is to provide terminally ill children and young people and their families with the greatest possible support, to help them walk a worthy path with their relatives until death. During an illness that often lasts for many years, families may be admitted to a children's hospice to gain strength and rest for the difficult journey ahead.

Hospice staff typically includes nurses, pediatricians, palliative care physicians, physical therapists, exercise therapy educators, social workers, caregivers, grief counselors to lovingly care for sick young people and accompany their families, alleviate their feelings of loneliness and isolation and thus relieve them mentally and physically. In addition, various support services support families so that they can continue to bear the burden of the disease. Even after the death of a child, hospices offer support to orphaned parents and siblings in overcoming their grief. Also an important role play volunteers that come to hospices not for working but spending time with the ill. This does not include caring services but just mental support.

*Creative component of hospice activities as support for the psycho-emotional state of dying children and adolescents and their families.* Hospices use a variety of creative methods to help families cope with difficult situations and create a supportive and healing environment.

In order to support terminally ill children and young people and their relatives with care, warmth and love, to improve their quality of life, in addition to medical support, creative workshops are being created in hospices. It can be writing, music, various art workshops. Some are aimed at patients in order to alleviate their suffering, others for their families to help overcome their grief.

*The following are some of the creative methods that are used in hospices:*

*Art Therapy:* Art therapy uses artistic and creative methods such as painting, drawing, modeling, music, and dance to help express emotions, alleviate fears, and release tension. This can be especially helpful for children and teenagers who may have difficulty verbal expression.

*Music Therapy:* Music therapy uses music and sounds to improve the physical and emotional well-being of the dying and their families. Music can have a calming effect and help manage pain and anxiety.

*Craft Activities:* Providing a variety of craft activities such as knitting, sewing, embroidery and other handicrafts can serve as a way to relieve stress and allow families to focus on creativity and relaxation.

*Writing and the Art of Expression:* Writing through journaling, writing memorial letters, or creating art can help families express their feelings, thoughts, and memories of a dying loved one.

*Rituals and Memorial Ceremonies:* Hospices often support the creation of rituals and memorial ceremonies that help families and friends spend time with the dying person and reminisce about their life. This can also be an important process for those living with loss.

*Spiritual Support:* Depending on the denomination, hospices may provide spiritual support and assistance with religious rites or rituals.

*Group Therapy:* Group therapy sessions can provide families with opportunities to share their feelings, receive support from other families in similar situations, and process their emotions.

The creative methods of care that are used in hospices help the dying and their families find comfort, express their feelings and thoughts, and create meaningful and valuable moments at the end of life. These methods support psychological well-being and help families find meaning in a difficult caregiving situation.

*Examples of creative therapy activities at the Sternenbrücke Children's Hospice in Hamburg* (<https://sternenbruecke.de/home> )

### *Music therapy*

Music therapy is a treatment method that enhances the physical and mental health of individuals by using music activities as a medium of treatment. «Music Therapy», which combines music, medicine and psychology [9].

Music therapy is part of therapeutic support and produces results during each therapy session: the feelings of tension, inner restlessness and sometimes acute

chronic pain that sick children suffer from are noticeably reduced during a music therapy session. Pleasant sounds help sick children to relax. This relaxation is not only reflected in the calm breathing of the child, but the pulse rate of the children becomes more calm. In this way, music therapy offers support and stabilization of the well-being of the «guests» of the hospice Sternenbrücke.

As part of music therapy, the so-called sound wave can be used. The music therapy room has a sound wave on which the sick young guest can sit or lie down. Sound can be felt in the bones as a living, vibrating vibration. The principle of resonance has a deeply healing aspect, which is especially important for children and young people with limited sensory perception.

Music therapy can be used as a means of dialogue. If desired, children can also have small musical dialogues with their relatives as part of music therapy, through which they can communicate with each other in a completely different way. In addition to the physical effect, there is also a psychological one: their self-confidence increases, the opportunities for interaction expand through easy-to-play instruments with which children visibly enter into a musical dialogue with the hospice music therapist and their parents or siblings.

One of the elements of music therapy can be a «sound garden» (adjacent area to the hospice building) as an opportunity to independently work with special sound elements in the fresh air. The Sound Garden allows sick hospice guests to test themselves and express themselves instrumentally in nature. Young hospice guests can experience themselves in a new way and, together with a music therapist, learn what it means to create sounds and melodies on their own. This allows them to express feelings that they otherwise could not express in words.

The sound garden allows sick guests to try and express themselves instrumentally. A sick child can experience rare and precious moments of relaxation and joy with the help of soothing sounds that he makes himself or plays an accompanying person.

The sound garden may offer a variety of musical instruments, it is important that they are easy to play and easily accessible for younger guests in wheelchairs.

So, for example, a large xylophone or a forest organ produces a particularly long tone. They are easy to play and easily accessible for guests in wheelchairs. With an aerophone, an air sounder, beautiful sound is created by simply touching the tubes. The sound disc creates gentle atmospheric noise by rotating it. The bells and cymbal tower make bright and clear sounds when struck.

Children whose sensory perception is limited, or who are unable to create music themselves due to illness, can listen to sounds or feel vibrating vibrations when touched.

No matter how varied the illnesses of young hospice guests are, they are often accompanied by inner restlessness and limited sensory perception. Music is especially useful in such a situation.

### Writer's workshop

Writing is often focused on the family and friends of the dying/deceased person to help them overcome their grief.

Just as each person is unique, each person's way of grieving is different. For example, writing a letter or journaling can help some people deal with grief. Hospices can organize weekly writing workshops for families.

In a small group and in the sheltered setting of a writing workshop, it's not about delivering a «perfect» text, but about learning different writing techniques, especially creative writing. Rather, it is about trying new things with curiosity and openness and exploring your inner self, giving free rein to your feelings.

In various creative exercises, participants should try to find words for their grief, their memories, their mood or new perspectives and put them on paper. In terms of content, it is always about perception, word choice and the ability to express one's current emotional state, as well as recognizing one's own sources of strength and resources in order to ultimately strengthen one's own resilience.

During creative work, bereavement hospice counselors talk with parents and find out what drives them.

This method is also good for children. Together with painted pictures or stickers, the experience can be creatively crafted in a playful way.

In between, it is recommended, but not required, to read short texts or poems to each other. At the end, there is always a presentation of the work to celebrate the results.

### Painting workshop

The hospice is open to volunteers and visiting professionals. For example, a dedicated art teacher from Lübeck visits the Sternenbrücke Hospice once a month to offer creative drawing lessons for affected parents. In a two-hour painting workshop, they can artistically express their creativity, imagination and feelings.

In addition, drawing lessons allow affected parents to take a break from their often stressful day-to-day caregiving work and help them reflect on themselves or even rediscover hobbies they were forced to neglect due to their child's illness. Under professional guidance, they use brushes and paints to create small and large works of art that many of them become fond of and associate with memories of their time at the Sternenbrücke Hospice.

The painting workshop is a time for creativity, feelings and conversations. Many of the parents describe participation in the drawing workshop as a great enrichment and thus have time for themselves and for communication with other affected parents, because it is togetherness - in addition to caring for their children - that gives them strength for their upcoming future way.

### Stone workshop

The understanding of mourning work not only as a culture of conversation, but also practical self-expression is organically realized in a stone workshop. Once a week at the hospice, affected families are offered the opportunity, under the guidance of a sculptor, to create something lasting for themselves or a sick child in a stone workshop. Figurines that connect families with their children, remind them of them or various stones, sometimes even a tombstone for a sick child, are shaped, painted or painted with their own hands and heart. In this way, eternal memories are created in the stone workshop.

A stone workshop held in a group provides an opportunity to talk with other victims, exchange ideas and make friends. Thus, the stone workshop is an im-

portant offer in the work of the hospice, and also helps to build bridges with each other during the time after the loss of a child - during the isolation. Stones created while working in a stone workshop are an eternal memory for children.

Parents describe it as a great enrichment to be able to create something lasting for themselves or for their sick child with their heart and their hands - both during an illness that often lasts for years, and at the last stage of life. In the process of careful groping, many ideas arise about the «last stone» of each life path, the gravestone. So stone mastrka helps parents to pass, to live through a period of active grief.

***Hospice and School Collaboration to Help Children Cope with the Death of a Classmate.*** In psychology, much attention is paid to the topic of mourning, the experience of loss, how to cope with grief, to live in a state of mourning, including about a person who died after an illness [1]. The workshops inside the hospices are designed to support families and help them get through the pain and grieving process. But it is also important to help friends and classmates of a dying and already deceased child accept his death and cope with their emotions and experiences. Here, in general, the openness and activity of society in this matter, the support and interaction of the community with the affected family, the well-coordinated cooperation of the family, hospice, school, and any other social institutions and services are important.

In such a delicate matter as preparing children at school to understand and accept the fact that their classmate is terminally ill, dying, competent interaction between the school, the family of the dying child, the school/class parent council/committee and the hospice plays an important role. It is important to help children (especially younger ones) to accept the knowledge of death as a phenomenon, to live the process of mourning, their feelings, sadness for their friend and help to say goodbye.

Often it can look like this: the parent council, together with the children's hospice service, organizes a parent's evening at the school. With Parents of Classmates with the Family of a Dying Child and with Teachers talks about coping with



death with their children, what problems can arise, and how to go along with the grieving process.

Given the understanding that the imminent death of a child is inevitable, the school leadership, together with the class teacher and the parent council, discuss in advance how the lesson and time will be formed after the death of the child. After the news of the death, the class teacher, after consultation with the hospice service and upon its recommendation, can organize a memory room in one of the school premises. Children can go there as they wish. The room can have a photo of their deceased classmate, candles, children can read, write notes with their thoughts for their deceased classmate, or just sit and think about him, decorate stones (that is, as an analogue of a creative workshop in a hospice). Or just think about your classmates. Thus, this room is a beautiful, calm place where children can be mentally with a deceased friend, express their grief, including through creativity, and honor his memory. Then the stones decorated and painted by them can be taken to the grave of the child or given to the family, or they can remain at the school.

Of course, in many respects, the competent organization of such a delicate and important ceremony depends on the awareness of the school and the parents of classmates, when it is important to find a balance of emotions and actions in order to help children survive this period.

German society strives to be as socially oriented and tolerant as possible, including in matters of supporting a person at the end of life without losing the quality of life and supporting his family and friends during the period of grief. Passing such a path of emotional and social - inclusive development, society becomes truly inclusive, mature and progressive.

#### ***REFERENCES***

1. Abi-Hashem, N. (1999). Grief, Loss, and Bereavement: An Overview. *Journal of Psychology and Christianity*, 18 (4), 309-329.
2. Hospital Organisation of Pedagogues in Europe <https://www.hospitalteachers.eu/>
3. International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). World Health Organization, 2001.
4. International Classification of Functioning, Disability and Health: Children & Youth Version: ICF-CY. World Health Organization, 2007

5. Paliocosta P., Blandford S. Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures // Support for Learning. 2010. Vol. 25. № 4. P.179–186.
6. vdak 2005a: Verband der Angestellten Krankenkasse e.V. (vdak) 2005. Rahmenvereinbarung der Spitzenverbände nach § 43 Abs. 2 SGB V.
7. Volkova T.V., Hentschel T. Puti realizatsii inklyuzii. Primery inklyuzivnoy i sotsial'no-psikhologicheskoy praktiki v sisteme obrazovaniya Germanii // Sovremennoye doskol'noye obrazovaniye. – 2020. – №2(98). – S. 38–50. [Volkova T.V., Hentschel T. (2020). Inclusion concepts. Examples of inclusive and socio-psychological practices in the German Education System. Preschool Education Today. 2:14, 38–50]. DOI: 10.24411/1997-9657-2020-10067
8. Wolf, H.-G., Berger, R., Allwang, N. (2016): Der Charme der ICF-CY für die interdisziplinäre Frühförderung. Frühförderung interdisziplinär 35 (3), 127
9. Zhang, S. (2020) The Positive Influence of Music on the Human Brain. Journal of Behavioral and Brain Science, 10, 95-104. DOI: 10.4236/jbbs.2020.101005.

*Volynets Anatoly*

*Chief of the Board of Directors,*

*Total Knowledge,*

*USA*

## **DIALOGICITY AND THE LOGIC OF CREATIVITY**

In this work, I attempt to identify interconnections between the fundamental ideas of Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin, and Vladimir Bibler. Various formulations of these ideas are dispersed across their works: «Thinking and Speech» by Vygotsky, «Problems of Dostoevsky's Poetics» by Bakhtin, «Understanding by L.S. Vygotsky of Inner Speech and the Logic of Dialogue (Once More on the Subject of Psychology)», «Kant–Galileo–Kant», and «Consciousness and Thinking (Philosophical Premises)» by Bibler. During the process of uncovering these interconnections, intriguing consequences emerged. In its broadest sense, the analysis conducted here sheds light on the intricate mechanism of the emergence of the «new» in human consciousness.

Let's begin with Vygotsky's propositions: «thought is developed in the word», «inner speech is silence about the main thing», and «inner speech is speech addressed to itself». The latter two provoke a bringing up to logic, effectively

prompted by the author himself in the first mentioned statement. If we direct logical reasoning toward the point where the distinct attributes of inner speech reach their utmost limit, and the non-distinct ones dissipate, we arrive at the following: thought is silence about the subject-matter of speech, and thought is developed by speech addressing itself.

*Thought develops in the word.* This formula dispels the illusion that my speech conveys my thought. If that were the case, thought and speech would align perfectly. This is not so. One of Vygotsky's arguments, which, by the way, directly implies that thinking and creativity are interlinked, is following: a single thought can be succinctly expressed, yet may unfold infinitely in speech. Why does this occur? I expand the original thought in response to challenging questions. Whose questions? These questions may originate from a live interlocutor or my Alter Ego. On the other hand, thought is impossible without speech, which is not apparent. The reason being that thinking is often equated with problem-solving, while problems can indeed be solved without resorting to speech, as long as the solution comes easily by habitual methods. However, when the customary approach encounters an obstacle, automatism falters, actions demand attention, prompting the need to think and subsequently, eliciting speech. Actually, speech inherently exists in latent form in any mode of human action, emerging when the need for thinking or creativity arises.

*Thought is determined by its subject-matter.* Here, we depart from another illusion—that thought is influenced by the subject-human of thought. A thought pertains to an object. This deduction arises from the fact that thought evolves within the framework of speech, and speech inherently relates to an object. Furthermore, thought strives to comprehend the object as it is, irrespective of the thinker. What follows from this? The subject-matter needs not coincide with the thinker's fancies. Suppose I misconstrue the subject-matter of my thought. When attempting to grasp it, I inevitably discover the error, driven by the desire to fathom the object in its essence, as opposed to my perception of it. In other words, I want the object to dictate precisely what can be said about it. During casual perception, mere observa-

tion, or discussion, I may entertain distorted ideas. In all instances of «non-thinking», the nature of the object is irrelevant to me, and speech conveys something personal, subjective. The subject-matter of non-thinking conforms to the human, while the subject-matter of thought opposes such alignment.

*The human subject of thought is determined by its subject-matter.* The subject-matter of thought corresponds to the subject-matter of speech in which the thought evolves and deepens in understanding as speech unfolds. The subject-matter of thought dictates the meaning of what is expressed. It's not the subject-human but rather the subject-matter, reflecting the object, that determines meaning. Consequently, the subject-human evolves through the speech, which develops the thought, and since this speech is defined by the subject-matter, the subject reveals and uncovers themselves through the subject-matter of their thought. In essence, the subject of human thought is shaped by the subject-matter of thought. The subject understands to that extent that they permit the object to articulate itself. In daily life, in such instances, what is uttered often strikes the speaker. The validity of this final conclusion is further substantiated by the following. When speech loses connection to the object, it consequently ceases to contemplate the object. As a result, this speech fails to unveil the subject-human, as well. It doesn't present an individual who, through an act of will, distances themselves from non-objective speech and reverts to speech that nurtures thought. Strictly speaking, the expression of subjectivity, as will, is most transparently evident in the exercise of such an act of will. Hence, the «development of thought in the word», as a manifestation of subjectivity, surfaces rather in deviating from and returning to the subject-matter, rather than in the sequential progression of speech.

*Thought is silence about the subject-matter of speech.* How is it possible to develop a thought in a word? The answer: in speech closed on itself. Speech addressing itself changes itself by the very act, i.e., does not coincide with itself at this moment. Note that we have again touched on the intimate mechanism of creativity. Self-changing speech is, at the same time, speech about a certain subject-matter. Therefore, the subject-matter of this speech also changes and does not co-

incide with itself. The subject-matter changes and remains the same. How? The subject-matter changes in words about it and remains the same between words, in silence. The subject-matter of speech addressing itself also reveals itself as the subject-matter of silence about what was said. The subject-matter of silence requires the unfolding of the subject-matter of speech, and the subject-matter of speech tells about the subject-matter of silence. The more is said, the more is silenced. The two subjects mutually determine each other. The subject-matter of silence is the implied one, and speech, all of it, is the predicate about the implied silent subject. Therefore, speech addressing itself is necessarily predicative—it only needs to say something about its meant subject. Further. The predicates that I (speech addressed to myself) want-can say are also known to me and are therefore silently added to the subject of silence. But I can say something about them too—something that has not yet been said must be said about the subject! Thus next circle of predicates is involved, but they are also known to me... Everything that I know, my whole consciousness is exhausted in the search and is drawn to the last limits into the silence of the subject until the fundamentally inexpressible, new, the only thing that only makes sense to say is seen. This is the logic of evolving of the inner speech into thought: the silenced entire consciousness causes the transformation.

*Speech, which develops thought, determines consciousness.* The subject-matter of thought shows up two faces now: the subject-matter of speech and the subject-matter of silence. Consequently, the subject-human of thought appears in two faces as the subject-humans of speech and silence. On the other hand, it is one and the same subject. He knows something about his subject-matter—what is said about it and is silent about what is said, therefore one does not coincide with both. Now, subject-speaker presents the conceivable subject-matter to the silent-subject. At the same time, articulated speech is fluid and transient. What then is the subject-human silent about? Obviously, this is silence about everything said. That is, the fluid has simultaneity and the simultaneity is provided by the silence. Therefore, the subject-matter of such speech is this. But such is the subject-matter of consciousness. Further, the deeper we plunge into the silence about the object, the

more fundamental being of the object we discover. At the «point of ultimate silence», we find the silence that is somehow eternal, and it is the silence in this very moment. Now remember that we are talking about silence in between words, that is, simultaneity of said, which, in turn, presents subject-matter ... of what? Knowing itself is the definition of consciousness. And that certainty is connected with «ultimate subject-matter», in fact, the subject-matter of thought. So, on the one hand, consciousness reveals itself as determined by the subject-matter. On the other hand, the subject-matter performs as eternal and unchanging of transient speech ... at every single moment. In short, the subject-matter of consciousness is «the eternity of the moment». Now, how consciousness knows that the subject-matter of speech is changing? The logic is simple: I see a change precisely because the object is this, the same, in some way eternal and unchanging. Otherwise, I would not see a change in this object, but different objects: one disappearing, the other appearing.

*Thought is a subject-human addressing oneself as another.* The new word is what I can't say. I-this can only keep silent about the subject as I know it. Then, logically, something new to myself-this is something that only I-other can say. So, in fact, my thought is a product of the I-other. Moreover, this I-other, as it were, was walking in circles beyond my consciousness all the time. Who asked for all the new predicates? Who asked the very first question? If I know my subject-matter, why am I questioning it? It is not necessary while having the knowledge. That is, I need asking if am ignorant. I am ignorant if my knowing is not knowing. And for who it is not? Obviously, for some other. This, logically, is inherent in the self-addressing as such. I am this and know everything that I could say to myself like this, so I would do it as other only.

*Thought rearranges consciousness.* So, the drawing of predicates into silence about the subject-matter of thought appears as the fulfillment of me-other. My whole consciousness is drawn in, without a trace; otherwise, a non-drawn-in predicate would turn out to be a stopping point, non-completion of thought, loss of the subject-matter and subject-human, as well. What could a «missing» predicate mean

anyway? The predicate, which refused to be a predicate can be only a new logical subject to intercept the subject-matter of thinking thus loosing the initial one and thought itself. Therefore, an ontological guarantee of the completion of a thought is the drawing of the totally entire consciousness into the silence about the subject-matter. If this happens and a new word shall be born on the edge of silence. Then it shall be possible to spin it back—in a new speech, derived from the point of view of me-other, now answering to me-this, or myself answering to me as another. A fundamentally new word launches a complete reorganization of my consciousness as a vision of everything from the new standpoint. That is, the subject-matter of thought re-sets its explorer, the subject-human.

*Thought is radical doubt.* How is the I-other accomplished? We saw what happened—I-other articulated itself while questioned the subject-matter and, sequentially, predicate after predicate my whole consciousness. In other words, I-other develops in doubt of everything, the radical doubt. Everything goes into silence but, at the same time, all is here. Yes, the entire consciousness of I-this is still here, but in a special turn—as the face of the subject-matter of silence, altogether as its whole single predicate . That is, the consciousness, as it were, ceases to be itself in a way and, in this sense, disappears. But, on the other hand, this same consciousness, obviously starting its transformation while acting as a predicate. Moreover, it is demanded with extreme rigidity but presented as silent. The radical doubt that arises in the roll call of the ideas of Vygotsky-Bakhtin-Bibler is more terrible than Cartesian. Ultimate silence is the reverse side of the impossible doubt in everything, in all things as they are for consciousness, i.e., doubt in the undoubtful. Doubting the undoubtful is the logic of radical doubt and it is required in the act of thinking.

*Consciousness manifests as double-consciousness.* What do we perceive at the point of juncture where both the already-silent «I-this» and the not-yet-articulated «I-other» coexist? We observe two consciousnesses: «me-this» and «me-other». Importantly, the emergence of the «new» consciousness doesn't supplant the «old» one. Instead, they unfurl in a mutual exchange of questioning and

contemplation. Why is this so? Imagine that «I-other» is absent. This implies that nobody views this subject-matter differently than «I-this». Consequently, there isn't merely an inquiry into it; in fact, the subject-matter doesn't presently exist as an object of attention. This leads to the absence of any Self conscious of this object at this moment. Possible Self is not influenced or engaged by the object. So, where does Self exist? «I-this» is not present. To comprehend the existence of an object, to perceive it, «I-this» can materialize during the contemplating questions by an inquisitive «I-other» that has not yet been articulated. This would prompt skepticism towards the subject-matter and emergence of the «I-other». As previously discussed, this transpires in the process of thought. Thus, thought now unveils itself as a convergence of two consciousnesses, «I-this» and «I-other», wherein they explore a multitude of facets within a single object. This exploration eventually reveals that their perspectives on the object don't align internally. Consequently, attention is drawn to the subject-matter, and this, in turn, stimulates introspection. The cycle reaches its conclusion.

*Thought constitutes a transformation of consciousness.* So, thought inherently engages the entirety of consciousness, leading to its predication. It's important to recall that the questioning by «me-other» is somehow embedded within the summons for each predicate (otherwise, the unquestioned predicate becomes the endpoint of this thought), occurring at every juncture of the «predicate wave». «I-other» is the instigator that animates this wave at each of its points, effectively being present throughout the realm of consciousness. Consequently, thought unfurls as a shift from the consciousness of «I-this» to the consciousness of «I-other». The consequential articulation of the I-other infers only one conclusion possible: I-other now has to answer I-this. In other words, there is a concurrent transformation from the consciousness of «I-other» to the consciousness of «I-this». Meanwhile, «I-this» and «I-other» represent the singular «I», which manifests as a self-discrepancy of the given consciousness in the self-addressing speech. In essence, the human subject comprehends oneself through contemplation of the subject matter, leading to the mutual determination of the human subject and the sub-



ject matter, allowing «I-this» to recognize itself as such. Therefore, thought simultaneously evolves as a retort from the consciousness of «I-other» to the consciousness of «I-this». Consequently, thought reveals itself as the reciprocal transformation of two consciousnesses in the present moment, at each node within the «predicative space». Simultaneously, this encompasses these two consciousnesses, or the arrangement of «consciousness on the brink of another consciousness» (Bakhtin) within one thinking mind.

*Consciousness is the perception of the world, objects, and Self in their enduring self-identity* (Bibler). The presentation of a subject-matter to the subject-human unfolds in fluid and transient speech. Simultaneously, consciousness necessitates the simultaneous presence of this fluidity, the preservation of transience, which is the subject-matter of silence. The silence of I-this regarding the subject-matter is the simultaneity of sounding speech. While speech conveys the subject-matter, silence validates it as this. My consciousness and I remain silent about the subject-matter. Obviously, myself and the entire perceived world are affirmed the same way. In the act of mutual transformation of I-this and I-other, they become concurrent. Here, speech becomes twofold: the speech of I-this, merging into silence, and the speech of I-other, commencing articulation. Consequently, speech articulating an alternative perspective of the subject-matter is simultaneous with I-other's silence regarding it. This duality leads to the existence of dual silence: the silence of I-this and the articulation of I-other, addressing the subject-matter in a distinct manner. I-this begins to question myself as I-other, deepening my comprehension of the subject-matter and progressively affirming it as a facet of my consciousness. The more intricate the speech that engenders the thought, the more intricate the silence between the words. As I comprehend the subject-matter further, I become more reticent about it, gaining greater knowledge of both it and myself—the one who understands my subject-matter. Conversely, this indicates that the subject-matter of contemplation becomes increasingly established as this for me. The world is affirmed as this world for me—a more comprehensible and understandable world. Simultaneously, I recognize and grasp myself more objectively as this my-

self. The logic behind my transformation demands that I remain this myself while concurrently being aware of my evolution. If I do not remain myself and change simultaneously, it implies the cessation of me-this and the emergence of an entirely new consciousness. Yet, this is implausible, as we have noted that consciousness is the interconversion of consciousnesses. Hence, should such a situation arise, it would not entail the appearance of «I-other», but rather plain emergence of another entity that lacks self-awareness, it may possess knowledge but not consciousness. By the way, this explains what pathology unveils: a diminishing consciousness forfeits the self-identity of objects, causing the perception of the same entity to differ even with a slight alteration in position. Subsequently, it loses the ability to self-identify through objects, eventually failing to recognize itself as an entity that comprehends objects and, consequently, loses itself. Now, suppose, my world, shaped by «my things», vanishes for a moment. In this moment of nonexistence, there is no one to doubt me, no one to address oneself as another, and there is no plethora of predicates drawn into the silence about this subject-matter, which therefore itself does not exist. Consequently, I-other has no one to question and, thus, subject-matter to doubt. So we see, knowing myself as this myself, inherently requires my subject-matter to remain constant during change, along with my this world in its entirety, organized by the subject-matter at the moment. Hence, my subject-matter as I know it, myself as the one aware of this subject-matter, and my world as a unified entity, constructed in this manner—all stay the same subject-matter, the same «I», and the same world existed a moment ago and shall exist in the moment to come. In essence, this is the consistent process of me thinking and rethinking my subjects and my world, thus gaining more insight into myself-this and «everything mine».

*Consciousness acts as the assertion of the impossible.* The above entails that not a solitary idea, experience, impression, attitude, and so forth—none of the «facts of consciousness» vanishes, ever. Instead, a «fact of consciousness» merely reshapes its significant connections with others in the present moment. We also saw that consciousness embodies the constant essence of changing matter, the concomi-

tance of fluidity, the simultaneity in the transitory, the logic of the «eternity of the moment»—in short, the assertion of the impossible.

*Thinking and consciousness transpire through communication.* By its very nature, speech is directed towards someone. This addressing implies listening, signifying now that thought is developed not just in speaking but necessarily in listening too. In simpler terms, self-addressed speech is speech that listens and hears itself, is «self-hearing speech». Therefore, «I-this» and «I-other», emerging in thought, essentially are interlocutors. Now, what unfolds during human communication, as we know it? In effective communication, every word carries a duality of comprehensibility and non-comprehensibility, both for the speaker and the listener. Why? Suppose this is disrupted. Say, the listener comprehends everything completely. In that case, the speaker merely needs to denote the subject-matter, which becomes a «subject-matter of agreement». However, this isn't the subject that orchestrates a dialogue. For dialogue it mustn't be utterly clear. Furthermore, if the listener comprehends absolutely nothing, what query might arise? It shall be, «What does all of this mean?» Let's assume this query is answered. If total clarity is achieved, the conversation concludes. But if profound confusion persists, the question might need to be restated. Such non-communication can transform into communication if a word spoken is both understood and non-understood. This word should be so incomprehensible that the conversation makes sense, yet simultaneously comprehensible enough to enable the discourse. But how can a word be understood yet incomprehensible? The intelligibility of a word primarily hinges on the necessity for shared meaning between partners—a mutual accord on the word's meaning. But how can a word with a shared meaning also be baffling? It must for I am silent about it differently than you, perceiving its connections with other words, relevant in my experience. What about the speaker? It's worth noting that everything applicable to the speaker's speech applies equally to the listener's question. The question can be utterly confounding, demanding clarification. However, it could also be completely lucid, necessitating only information rather than comprehension. The complexity intensifies with the speaker, who not only speaks but also

listens to oneself. This implies that the speaker assumes the role of a listener to themselves, aligning with everything we've deduced about the listener's role. Therefore, as the listener to oneself, I should grasp the import of my own words. In communication I need twofold silence: the silence about the subject matter of thought that I expound upon, and the simultaneous silence in hearing myself. Silence within communication is bifurcated. As the speaker, I remain hushed about the subject matter, comprehending it differently from how I comprehend it when listening to myself. This phenomenon perhaps explains the phenomenon mentioned above of an idea springing forth in an argument, seemingly emerging from nowhere, surprising even the author. Now, the spoken word emerges as if marking the border between two realms of silence: the spoken and the listened. This mirrors the earlier revelation of the border between two consciousnesses – «I-this» and «I-other».

*Conversation itself stands as an independent human-like subject.* Speech, from the listener's perspective, presupposes a human subject, but this subject diverges from the speaker. This discrepancy stems from the fact that the silence of the speaker and the silence of the listener diverge. It's akin to a different individual speaking to the listener, an individual who comprehends the subject in the same manner. Similarly, for the speaker, one's speech, while heard, takes on the role of a separate human-like subject, thus presenting as a subject of communication. Thence, a speech in a conversation emerges as different for both participants, serving as their communication orchestrator – an independent human-like subject, the third participant within the discourse. As previously established, the speech that unfolds thought determines both the subject-matter and the subject-human as its attributes. This principle extends to communication as well. Simultaneously, the subject-matter of communication evolves as a juncture between two subject-matters and, at the same time, as a convergence of two speeches and two silences. This is achievable if the interlocutors adhere to each other's language, thereby maintaining the logical connection of their perspectives within the agreed-upon vocabulary. This is the first prerequisite for ensuring consistency in the subject-matter of communication. The second requirement is for the participants to re-

respond with arguments to each other's arguments, sustaining the alignment of their viewpoints on a content level. The third condition is for them to uphold the foundations of each other's arguments or the line of connection between their viewpoints within their statements, while delving into their own silence. In this way, the subject-matter functions both as an organizer of communication and as a sort of subject-human, maintaining its own unique silence, akin to the manner of a physical speaker. The subject-matter of such communication mirrors the complete analogy of the subject-matter of thought. Thinkers' communication is, in itself, a form of thinking, albeit in an «open text». As this conversation unfolds the subject-matter, dual-consciousness underpins every word and intonation. In this context, a communicative word, with its silent aspect turned toward me and its audible aspect toward the interlocutor. My word, serves as the boundary between my consciousness and that of the interlocutor. Our consciousnesses evolve at the juncture of each other. During the act of thought, consciousness plays a comprehensive role, serving as the convergent predicative space aimed at the subject-matter, specifically the subject-matter of communication-thinking. This dynamic transpires incessantly, indicating that the reality of communication involves opponents directly internalizing each other's perspectives. Consequently, the logical certainty of consciousness as the perception of the object, the world, and the «I» in their enduring self-identity appears more resolute. The unchanging nature of the object, the world, and «I» as these becomes attainable for consciousness-as-another, capable of comprehensively embracing and perceiving other consciousness from its own unique standpoint. Notably, consciousness positioned at the juncture of another consciousness functions as the subject-consciousness for the object-consciousness, operating bidirectionally for both «I-this» and «I-other». Concurrently, the object-consciousness encapsulates all events within the «I's» life, spanning the entirety of the object-consciousness's space and time. For «I-other», the world of «I-this» is presented in its duration and extent, and vice versa. Thisness denotes that an object to which I've directed attention remains unchanged from yesterday to tomorrow, encompassing all its transformations. Moreover, due to the division inherent in at-

tention's focus and its appearance as a component within the world of another consciousness, I simultaneously perceive its past and future, thereby understanding the persistence of the object and, by extension, grasping the concept of duration, of time itself. The interplay of thought within the endless communication of two entities elucidates Bakhtin's assertion that «consciousness exists only on the border line of two consciousnesses» and that «every atom of human being is dialogic». This understanding underscores that thinking-consciousness-communication, in one manner or another, but invariably, mutually generate one another. Internal dual-consciousness, as a byproduct of thought, is inconceivable without external communication. Likewise, communication lacks viability without the thoughts of opponents. Simply stated: I necessitate an interlocutor due to my own introspective inquiries, and conversely, I question myself because a significant interlocutor exists, presenting my own speech to me with an air of uncertainty. This is what enables self-addressing speech, the potential for silence about the subject-matter, and thought itself.

*«I» emerges as both an attribute and a phenomenon of communication-thinking.* The perception of oneself as a complete this, presented to me-other and vice versa, yields a sense of being an independent observer. Concurrently, «I-this» and «I-other» mutually generate each other in the act of self-addressing speech, and exist exclusively in the present moment. Furthermore, «I-this» and «I-other» comprise a singular «I», which reflects the object, the world, and the self within their enduring self-identity—as this object, this world, and this self. At the same time, «I-this» and «I-other» represent distinct attributions of predicates, with «I-other» emerging precisely as a question to «I-this» as a whole, and vice versa. A side effect in everyday life, is that an individual may manifest opposite perspectives on the same subject-matter.

*Idea.* The word «idea» knocked on the door and even slipped into the text on several occasions. But what is it? The process of thought unfolded before us as a dialogue between «I-this» and «I-other», embodying radically different faces of an object. This holds true in communication as well: two aspects of an object intertwine each time within the speech of a single interlocutor—the one who is presently

speaking. Responding to speech requires countering it with the interlocutor's speech-argument, thereby provocatively juxtaposing the two facets of the object. Here, we encounter the concept of an idea—the interaction of two aspects of one object as two distinct subject-matters. In the role of a claim that outlines the subject-matter of communication (both external and internal, i.e., thought), the idea functions as the catalyst for the discourse. This is pivotal. Can an idea, presented in writing but unread by anyone, truly be deemed an idea? At this juncture, it's not yet a facet of the ideal world but merely an aspect of the physical realm—perhaps a sheet of paper partially adorned with ink. What about a verbalized claim? It is «more of idea» for in its audible physical manifestation, it positions itself between the speaker and a listener. However, idea attains its full essence when discussed and contemplated. Consequently, the idea, as it stands, represents the reality of communication (internal or external) regarding itself. The idea acts as both the initiator and reflection of this conversation—it is the dialogue about the idea. We also recognize the idea as being capable of dissemination. With each instance of serving as the subject-matter of communication, the idea itself, ultimately, functions as a subject, while concurrently serving as an object that can traverse from individual to individual. How does this occur? As a specific statement, the idea engages with consciousness, thus performing as a human-like subject that arranges communication, consciousness, and thought across different individuals. Within this role, the idea organizes the «dialogue in big time» (Bakhtin) and attributes to itself the subject-matter of «thinking communication», signifying the reciprocal transformation of the subject of communication and the subject of thought. This signifies that the idea under consideration represents the permanence of consciousness reconfiguration through thought. I contemplate this idea, recognizing something novel in its development, acknowledge myself as one to comprehend this novelty within the idea, thereby viewing the world from a fresh perspective, through the lens of this innovation. For me, the idea progressively embodies more of this novelty, and simultaneously, in communication, the idea increasingly embodies this new aspect for others.

*Dialogue.* We witnessed that idea, thought, consciousness, communication, speech, subject, predicate, and Self bring each other to life within a dialogue. We've also provided instances of these phenomena functioning as logical subjects, wherein they define others as their predicates. It's not overly complex to demonstrate that, in general, each of these phenomena can serve either as a subject or a predicate, and each is particularly a predicate of the dialogue. What then is dialogue? Within this text, dialogue emerges as a specific variant of communication both external and internal that develops thought. This form of communication necessitates a silence regarding the subject-matter of speech, coupled with the speech stemming from this silence. Conversely, this subject-matter dictates the nature of such communication. This silence regarding the subject-matter pulls in the entirety of consciousness. This internal form of communication is the internal dialogue. The internal dialogue is intertwined with the bifurcation of the subject-human—a fundamental doubt in one's own consciousness—thus, it impels the requirement for an external interlocutor. Diverging from other modes of communication, the external interlocutor demanded in this scenario must not align with the subject-human of the dialogue as perceived by the individual, leading us to the external dialogue. What transpires within the external dialogue corresponds with what we discussed about «thinking communication». Internal and external dialogues differ in form only. Dialogue transpires through the exchange of a distinct category of statements, where either two concepts of one object converge or the linkage between two objects, through a concept, functions as a subject and a predicate—essentially, in an exchange of ideas. As we've observed, ideas inherently transform one another within this process. Simultaneously, the idea represents both communication and contemplation about that idea. In essence, an idea constitutes a dialogue about an idea. Consequently, dialogue embodies the interconversion of ideas. From the content perspective, the events occurring within the dialogue continually unveil themselves as suggestive of a paradox, although we didn't use strictly paradoxical formulations.

*Paradox.* The paradox under consideration—one that adheres to strict logic—involves the simultaneous acceptance of either contradictory statements-ideas or



the veracity and falsehood of the same statement-idea. Dialogue is intrinsically linked with paradox. They directly necessitate each other; they are essentially impossible without one another. To comprehend dialogue, the logic of paradox was essential and, indeed, consistently employed by us. The paradox is fundamentally embedded within Vygotsky's initial proposition: thought develops through speech. Strictly logically this unfolds thus: a thought is expressed in speech if and only if it is unspoken (= is silence!). Conversely: silence about an object is only silence insofar as it is non-silence (= speech, the gaps amid words). Paradox, as it stands, constitutes a mode of concept (Bibler). A concept is the concept of an object. The concept of the object (assuming it is indeed a concept, not a presentation or imagination) signifies the understanding of the object as it is. Understanding the object as it is implies comprehending the object as it is, irrespective of the understanding. The true concept thus necessarily involves, within strict logic, the non-conceptual essence of the object, and this is why the concept can apprehend it. Conversely, a concept can logically encompass solely another concept, rather than an extra-conceptual being. We have two prerequisites: the non-conceptual nature of the comprehended and the conceptual nature of the non-conceptual. Together they direct us towards an alternate concept that perceives the object differently: «A» is the concept of object «A» if and only if (not «A» but) «B» is the concept of object «A». This apparently implausible formulation enables the transition from one concept to another through contemplation or in an act of creation. When an object is understood through two fundamentally distinct lenses, it does not align with either, and in this lies its ineluctable logical reality. The object now appears as the origin of both concepts, affirming, in turn, their reality—a reality that is forged through mutual positioning and transformation, mirroring the dynamics of a dialogue. Switching occurs through understanding: understanding has paradox and dialogue as attributes. Paradox  $\Leftrightarrow$  dialogue.

*Berezova Liudmyla*  
*Ph.D. (Psychology),*  
*Visiting Research Fellow,*  
*Winchester University,*  
*Great Britain*

## **DESIGN STRATEGIES IN TECHNICAL CREATIVITY**

Creative thinking is searching and discovering something new. For creative work, it is necessary to have the ability independently and critically to think, make through the nature of subjects and phenomena, to be inquisitive, which appreciably provides the productivity of mental activity.

Creative thinking is generally considered to be involved with the creation or generation of ideas, processes, experiences, or objects; critical thinking is concerned with their evaluation.

Creative thinking involves creating something new or original. It involves the skills of flexibility, originality, fluency, elaboration, brainstorming, modification, imagery, associative thinking, attribute listing, metaphorical thinking, and forced relationships. The aim of creative thinking is to stimulate curiosity and promote divergence.

The solution of different scientific, practical, art, constructive, and other tasks that arise in the life of people, demands knowledge by them not only of external properties of objects but their internal connections and attitudes. Therefore, as G. Kostiuk (1982) marked, «a problem of the development of thinking, and especially the development of creative thinking which differs originality and creativity is very important presently».

The task, as a rule, is the problem set or formulated independently which demands from the subject of certain actions at finding the answer to that or other question, which contains in a condition of task. It can be a task on mathematics, and a task, that emerges in conditions of game, an administrative task, etc. A psychological task emerges (formulated) for the subject in the case when he does not

know how to reply, or how to orient in the given situation, he needs to search for the answer, especially to organize the activity.

The creative task, as marks V. Moliako (2004), is completely new or unfamiliar for the subject, or at least, contains significant newness, which defines the intellectual efforts, special search, and finding of a new method of the decision.

Tasks, questions, and practical tasks are effective didactic means, which make the active creative activity of subjects, and especially if they are problems, they have contradictions in their contents. The overlap between creative and constructive thinking becomes more and more obvious. We see creativity as a way to be 'constructive'. Creativity is most effective when embedded in constructive thinking. It is quite possible to be constructive without being exceptionally creative. This can be done with designs that put together known elements in standard ways. It is also done by yellow hat focusing on positive aspects and then seeking to develop these.

Edward de Bono (2005) notes that constructive thinking delivers values. Creative thinking may design new values and may suggest new ways of delivering values, but it is constructive thinking that makes things happen. There is not as much hype and mystique around constructive thinking. That may be a good thing. It is also a good thing that creative people put more emphasis on constructive thinking.

Creative thinkers develop the habit of approaching challenges or questions from solution-oriented perspectives. Constructive thinking requires more of a shift in personal attitude and philosophy than it does the adoption of techniques or strategies, and although logic would suggest that everyone should be constructive. Incredibly, many societies and cultures cultivate destructive and confrontational modes of thinking and acting to the point where we tend to view them as being normal and acceptable. Of course, people do not think they are being deliberately destructive or confrontational but consider how our governments, courts, workplaces, and even home environments often operate.

The confrontational approach is a tenuous strategy because it tends to make proponents of a particular point of view isolationist and thus denies the opportunity and inclination to seek out alternatives or opposing points of view.

You have probably known people who seem to move naturally in creative directions when confronted by a question, problem, or issue. They seem to instinctively seek positive outcomes and eagerly involve others in helping to reach solutions. You have probably also known people who seem more inclined to view challenges as annoyances. These people often begin their thinking process with a litany of negatives: «I can't solve this..». or «I've got enough to do already..». or «I know what I'd like to do but these other people just don't seem to get the point..».

Becoming a consistent creative thinker comes first from forming the appropriate mental mindset and then by disciplining yourself to practice being constructive. In addition, do not overlook the fact that being constructive almost automatically helps us to be more likable important consideration in our careers.

Rather frequently constructive activity begins from finding the contradiction. Not everyone is capable of noticing the contradiction, but only the one who is ready to do this. Such people have the necessary skill and knowledge of that sphere in which there are contradictions, they have advanced abilities – the generated conforming readiness. Ingenious people who are able to notice the contradiction in the environmental world, become inventors of ideas in this or that sphere of creativity: social, pedagogical, scientific, technical, art, etc.

Engineering innovation; comprises such forms of activity as invention, rationalization, design, design engineering, industrial design, and designing and engineering activity of students and non-professionals. Design engineering has been chosen for investigation, as encompassing essential features of other forms of engineering creativity. Thus, the implications of the studies of design engineering can be extrapolated to engineering creativity as a whole. This also applies to the general structure of the process of creative engineering [2].

The present analysis of the creative process employs the concept of «decision-making stream» reflecting the complex dynamic relationship between images, con-

cepts, and ideas. It is fitting to note that different philosophical schools and movements, of course, have elaborated the theories of matter motion stream, in their own fashion. Considerable attention is known to have been given to this question in the studies in dialectics, dialectical materialism, and psychology, as well [4].

The interpretation of the psychological structure of the process of decision-making and evolvement of the image of the design («construction») to be sought has made it possible to use, for an integral description of this process, the notion of «strategy», which is determined by the dominant thinking tendencies, their regularity and realization frequency, and which differs from such broader notions as «method», «mode», «plan», etc. (mode and method are rather abstracted from the personality and the plan of decision-making shows only the sequence of acts, whereas strategy encompasses all of these reflecting the individual's specific direction, tendencies in their basic aspects, paramount for decision-making) [3].

A strategy is taken to mean a rather complex psychological formation comprising preparatory, planning, and realization acts, which are related to the fulfillment of the individual's, potentialities in the concrete situation of creative activity. A strategy's concrete direction is made up of its dominant tendencies (e.g. a search for analogues), which are realized through concrete images and concepts. The making and elaboration of a strategy, as an above-described system, is examined in the present study through the examination of the making and elaboration of a device design, which develops from the initial goal through the evolving image of the end product up to preliminary validation in a sketch-form (approbation).

The evolvement of the strategy of a concrete process of creative activity as well as the entire psychological structure of this process, are seen as involving a rather intricate blend of three main cycles: the examination of the engineering problem, project (hypothesis) formation and the making of a preliminary decision (approbation).

Five major strategies in design engineers' intellectual activity have been identified: 1) a search for analogues, 2) combinatorial actions, 3) redesigning actions, 4) universal strategy, and 5) random substitutions. Each of these is primarily

geared to creating a particular engineering structure with particular functions, to the structural-functional transformation of engineering devices, which is, in fact, related to the essence of design engineering [2].

The major tactical paths were identified, which form part of strategies during hypothesis building, e.g. interpolation, hyperbolization, duplication, etc.

The study of creative activity invariably focused on the process of design engineering – on the image of the system being designed; whose structural and functional characteristics are what the search is aimed at; which, in turn; determines the overall configuration (organization) of the decision-making process. The evolution of the design image can be presented as a chain of transformations of a sort of «proto-image» into the image to be materialized, viz.: «a proto-image» – «a fore-image» – «a reference image» – «a dominant image» – «pre-project-image»– «project image» – «sketch image» (the latter serves as the basis for making device drawings) [2].

To generalize, the study has made it possible to formulate and, as far as possible, to substantiate the hypothesis of the process of design engineering as a polydominant decision-making stream, organized and regulated by corresponding strategies and tactics through the main system-forming dyad «image-drawing» (sketch). It is the visual image of the engineering device, materialized and tested in drawings and sketches, which enables the design engineer to make basic decisions at the preliminary stages of the process of engineering activity, as well as at the final stages, when it is ultimately assessed to what degree the device being designed, meets the requirements of the engineering assignment, of current standards, regulations and of various external factors. Such interpretation of design engineering activity appears to be psychological, more realistic than the primarily logical interpretations, that have been prevalent so far: the present interpretation permits us to elucidate, the significant connections and dependencies between the personality and creative activity, externalized in various intermediate and final products [3].

Creativity should become a norm of professional work and in preparation for it, we should note that each expert should be the creative expert. Certainly, the lev-

el of creative activity there will always be different, as in each concrete case creative opportunities of each worker are determined by his abilities, endowments, and talent. The process of formation of professional creative thinking is continuous during all vital activities.

#### **REFERENCES**

1. Kostiuk G.S. (1982) The problems of psychological thinking. Journal of Psychological Questions, vol.7, 8-15.
2. Moliako V.A. (1983) Psychology of design activity. Moscow: Mashinostroyeniye, 134 p.
3. Moliako V.A. (2002) The strategies of solution of the new tasks in the process of creative activity. Journal of Obdarovana dytyna, vol.4, 33-34.
4. Moliako V.O. (2004) Psychology of creativity – new paradigm researching of the constructive activity of a person. Journal of Practical Psychology and Social Work, vol. 8, 1-4.
5. Edward de Bono (2005) Non-standard thinking. Manual for self-tuition. Moscow: Poppuri, 272 p.

***Березюк М. О.,***

*здобувач PhD,*

*Уманський державний педагогічний*

*університет імені Павла Тичини*

### **ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК СТРЕСОСТІЙКОСТІ ТА ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Здобувачі вищої освіти повсякчас зустрічаються з різними життєвими ситуаціями, що можуть викликати стрес. Проблема стресу сьогодні, коли ритм життя стає все більш інтенсивним, усім нам доводиться пристосовуватися до умов воєнного стану, незаперечно актуальна.

Життя в сучасному суспільстві починає загрожувати не тільки нервово-психічному, але і фізичному здоров'ю людей. Щоб ефективно справлятися зі стресом, необхідно певною мірою вдосконалити наші психічні процеси мислення. Всі ми бачимо світ по-різному і кожен з нас реагує на навколишню дійсність унікальним чином.

Чому багато письменників, поетів, людей з, безумовно, творчим мисленням, стверджують, що натхнення приходить саме в стресовому стані? Можливо виплиск стресу у творчість і є деяким захистом, що дозволяє не зруйнувати себе? І, якщо це так, виходить, можна вплинути на стресостійкість шляхом творчості.

Аналізуючи наукові погляди різних авторів, можна підсумувати, що під поняттям стресостійкість слід розуміти здатність людини протистояти негативному впливу стрес-факторів, що зумовлена індивідуальним комплексом її вроджених і набутих психологічних і фізіологічних властивостей.

А сам стрес – це психофізіологічна реакція, що є невід'ємною частиною нашого життя. Уникнути його в умовах нашого існування неможливо, це не завжди і потрібно, тому що стрес має здатність загартовувати психіку людини і підготовляти її до більш складних ситуацій у майбутньому.

Сучасна система освіти повинна реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві. Модернізація системи освіти характеризується зміною її парадигми з інформаційною на розвиваючу, самостійну, пізнавальну, творчу активність учасників освітнього процесу. Не випадково фундатор гуманістичного напрямку психології К. Роджерс зазначає, що «якщо в сучасному суспільстві ми не будемо мати людей, які конструктивно реагують на найменші зміни в загальному розвитку, ми можемо загинути, і це буде та ціна, яку ми всі заплатимо за відсутність «творчості».

Стрес постає, перш за все, інформаційним феноменом, оскільки він є психофізичним «потрясінням» людського організму, зумовленим не стільки негативно-стресовими впливами зовнішнього середовища, стільки духовно-світоглядним негативізмом самої людини. Стрес як інформаційний феномен у контексті головних психофізіологічних реакцій людини реалізується як емоційні реакції. Недостача інформації про зовнішній світ є виразом подійної/ситуативної невизначеності, що генерує в людській істоті стресово-емоційний стан, що проявляється у непевності в завтрашньому дні.



Всі стресогенні ситуації реалізуються як конфлікт між належним і дійсним, коли людина стикається з двома протилежними припущеннями у процесі розв'язання цього конфлікту.

Творчі люди як сутності, які відкриті невизначеності та хаосу, у процесі здолання ситуацій амбівалентності (подвійності) подій нашої реальності здатні переборювати зазначений конфлікт між протилежними когніціями через їх поєднання в якісь проміжній когніції, що постає нейтральною парадоксальною сутністю.

Творча людина постає відкритою синергетичною системою, котра характеризується неадаптивною поведінкою, сприймає світ з повною довірою, інтегруючи його полярні аспекти/елементи: як засвідчують експерименти, люди, що характеризуються високим творчим потенціалом, краще асоціюють поняття з протилежними, ніж з подібними значеннями.

За таких умов, творчі особистості, на відміну від нетворчих людей, що характеризуються «чорно-білим мисленням», можуть тривалий час зберігати стан невизначеності, вони володіють можливістю використовувати одночасно декілька протилежних понять, уявлень, а також психоемоційних станів, тобто творчі люди здатні як сприймати, так і досліджувати такі відношення та зв'язки, що є недоступними для тих людей, які схиляються до однозначності. Відтак, творчі люди, на відміну від нетворчих, позбавлені стану невизначеності, а тому легко долають стреси і є більш здоровими, ніж нетворчі. Тобто творчість постає наріжним чинником здоров'я людини.

#### *ЛІТЕРАТУРА*

1. Когут О. О. Психологія стресостійкості особистості : автореф. дис. ... д-ра психолог. наук : 19.00.07. Переяслав, 2021. 42 с. URL: <http://ephseir.uhsp.edu.ua/handle/8989898989/5911?show=full>
2. Тютюнник Л. Л. Поняття стресостійкості особистості в сучасному науковому дискурсі. Габітус. 2020. Вип. 13. Т. 2. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.13-2.26>

*Бойко О. П.,  
здобувач вищої освіти,  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ САМОПОВАГИ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ**

Проблема емоційно-ціннісного ставлення особистості до себе зберігає свою актуальність в психології у зв'язку з формуванням зрілої, адаптованої особистості у сучасному світі.

Теоретичні проблеми вивчення самоповаги знайшли найбільш повний розвиток у працях В. Сафіна, К. Роджерса, К. Хорні, Р. Бернса та ін. Автори розглядають питання онтогенезу самоствавлення, основні механізми формування стійкого позитивного емоційно-ціннісного ставлення до себе і значущі фактори порушення нормального розвитку особистості.

Для позначення компонента самосвідомості, пов'язаного зі ставленням до себе, автори використовують різні терміни: самооцінка, самоповага, самоприйняття, самоствавлення і емоційно-ціннісне ставлення до себе. В англомовній літературі використовуються такі терміни як самоствавлення, самоповага, узагальнена самооцінка, самопочуття, любов до себе, самоприйняття, публічна самооцінка, самоефективність.

У поняття самоствавлення залежно від дослідницьких орієнтацій, вкладається різний психологічний зміст і в літературі відсутній термін, який здатний найбільш повно відбити психологічний зміст цього поняття. Одні й ті ж за емоційною і семантичною модальністю компоненти самоствавлення можуть виражати різний ціннісно-смісловий зміст для особистості, але виявлення цього змісту залишається великою проблемою для дослідників.

Виділення самоповаги як самостійного об'єкта психологічного аналізу частіш за все здійснюється шляхом розмежування в єдиному процесі самосвідомості двох аспектів: процесу отримання знань про себе (і самих цих

знань) та власне самоставлення (разом з більш-менш стійкою самоповагою як деякою стабільною характеристикою суб'єкта. Дане розмежування є певною мірою уможливлено, так як розділити знання про себе і ставлення до себе в рамках психологічної реальності вкрай важко. Адже всяка спроба людини охарактеризувати себе містить в тій чи іншій мірі оцінний елемент, який визначається загальноновизнаними нормами, критеріями і цілями, уявленнями про рівень досягнень, моральними принципами, правилами поведінки. Відтак обидва ці аспекти складають цілісну Я-концепцію, яка визначається як сукупність всіх уявлень індивіда про себе, сполучених з їх оцінкою (Р. Бернс).

Науковці виділяють три основні види розуміння терміну самоповаги, які відображають різні теоретичні орієнтації і відрізняються за психологічним змістом, який вкладається в поняття самоповаги: любов до себе, самоприйняття, почуття компетентності. Відмінності в підходах обумовлені більшою мірою розміщенням акцентів на почутті симпатії до себе чи на оцінюванні себе. Як вважають вчені, терміни «любов до себе» і «самоприйняття» відрізняються за ступенем усвідомленості почуття симпатії до власної особи. Тобто «самоприйняття» передбачає лише усвідомленість даного почуття або відношення. «Любов до себе» розуміється як більш глибоке почуття, що описується через драйви (потяги) в неофрейдських підходах 69 (Е. Берн, М. Джеймс, Н. Стюарт) або як почуття впевненості в екзистенційних підходах. Розглядаючи самоповагу як компетентність, основна увага зосереджувалась на механізмах оцінювання, що породжують відчуття впевненості. Основною характеристикою самоповаги є переживання успіху або невдачі.

При дослідженні процесу формування самоповаги провідне місце відводиться «очікуваній самоефективності», яку визначають як тенденцію індивіда сприймати результат виконання завдання наслідком власної здатності. Очікувана самоефективність виступає в якості основного механізму, що формує і підтримує певний (високий чи низький) рівень самоповаги. Висока самоефективність, пов'язана з очікуванням успіху, зазвичай веде до хорошого результату і таким чином сприяє підтримці високої самоповаги. Навпаки, ни-

зьяка самоефективність, пов'язана з очікуванням провалу, зазвичай призводить до невдачі і знижує самоповагу, оскільки переорієнтує фокус самосвідомості з виконання завдання на ті аспекти «Я», яким приписується відповідальність за невдачу. Виділяють соціальну самоефективність – оцінку власних здібностей стосовно побудови міжособистісних відносин, і академічну – теж саме, тільки відносно здатності побудови теоретичних концептів, прийняття досяжних цілей, створення позитивної установки на навчання.

У осіб юнацького віку самоефективність починає формуватися лише під час виконання освітньо-професійної діяльності, за умови поступового накопичення власного професійного досвіду, в першу чергу, шляхом включення в систему практичної діяльності.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Булах І. С. Витоки особистісного зростання людини. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки : збірник наукових праць. 2017. Вип. 6 (51).
2. Малихіна О. А. Теоретичне обґрунтування моделі формування самоповаги в студентському віці. *Психологічний часопис : науковий журнал* / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2020. № 3. Вип. 6. С. 144-153.

**Боровіченко І. В.,**

*здобувач вищої освіти,*

*Уманський державний педагогічний*

*університет імені Павла Тичини*

## **ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ У СПІВРОБІТНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ**

Теоретичний аналіз наукової літератури щодо проблеми стресу дозволив з'ясувати, що стрес – це неспецифічна реакція організму у відповідь на несподівану та напружену ситуацію, це фізіологічна реакція, що мобілізує резерви організму та готує його до фізичної активності. Проте на певних стаді-

ях розвитку стрес стає небезпечним для здоров'я і життєдіяльності: у випадках, коли сила екстремальної дії явно перевищує індивідуальні ресурси, а також на стадії виснаження, коли, не зважаючи на тривалу мобілізацію внутрішніх сил, усунути вплив стрес-чинника не вдається.

Основним джерелом розвитку професійного стресу у працівників правоохоронних органів можуть виступати чинники соціального середовища, які в сукупності з цілями правоохоронної діяльності характеризують мотиваційні установки й емоційне тло діяльності, потужним початковим фактором професійного стресу та професійної деформації працівника правоохоронних органів слугує неоднозначне визначення мети праці. Робота в правоохоронних органах передбачає величезну відповідальність і постійний стрес, тому професійна деформація – це своєрідний захисний механізм, за допомогою якого співробітники справляються зі стресовими ситуаціями.

Для діагностики рівня психологічного стресу та стресостійкості у співробітників правоохоронних органів було проведено емпіричне дослідження, у якому взяли участь 50 осіб, з них 20 жінок та 30 чоловіків. Дослідження проводилося в Уманському РВ національної поліції України в Черкаській області. Ми застосували такі психодіагностичні методики: «Стратегії подолання стресових ситуацій С. Хобфолла, «Діагностика рівня емоційного вигорання» В.В. Бойко, тест «Копінг-стратегії» Р. Лазаруса, тест PSM-25 (психологічний стрес) та методику визначення стресостійкості й соціальної адаптації.

Діагностика рівня психологічного стресу показала, що у більшості працівників поліції наявний середній рівень стресу, а у 30% – високий. Також у більшості респондентів діагностована висока та середня стресостійкість, що свідчить про їх успішну адаптацію та здатність витримувати стрес без шкідливих наслідків для організму. У 16% працівників поліції встановлено дуже високий рівень стресостійкості. І лише 3 особи (6% досліджуваних) отримали низький її рівень, що свідчить про їх вразливість до стресових подій.

Нами було встановлено зв'язок стресу та стресостійкості з копінг-стратегіями респондентів. Знайдено прямі зв'язки рівня психологічного стресу

су з такими копінг-стратегіями як дистанціювання, уникнення, обережні дії та втеча та обернений зв'язок з самоконтролем та асертивними діями. Стресостійкість прямо пов'язана з самоконтролем та позитивною переоцінкою та обернено – з імпульсивними діями, уникненням та втечею.

Розроблено тренінгову програму зниження рівня стресу у працівників правоохоронних органів та перевірено її ефективність. Розробка тренінгової програми здійснювалася в 3 етапи. На 1 етапі було встановлено рівень стресу у співробітників поліції та відібрано 15 осіб з високим рівнем психологічного стресу для участі в тренінгу. 2 етап – власне розробка та проведення тренінгу. 3 етап – перевірка ефективності тренінгової програми. Тренінгова програма розрахована на 6 занять, тривалістю по 2 години.

Метою тренінгу було знизити рівень стресу у працівників поліції, сформувати адаптивні копінг-стратегії. Оцінка ефективності тренінгової програми відбувалася за допомогою повторної діагностики рівня стресу у співробітників правоохоронних органів. Встановлено значимі відмінності за допомогою t-критерію Стюдента для залежних вибірок між першим та другим тестуванням. Аналіз порівняння рівня стресу респондентів до та після проходження тренінгової програми показав статистично значиме зниження рівня стресу, що доводить ефективність розробленої програми, її дієвість та дозволяє рекомендувати для зниження рівня стресу.

#### ***ЛІТЕРАТУРА***

1. Кісіль З. Р. Проблеми професійної деформації працівників органів внутрішніх справ: монографія. Львів: ЛьвДУВС, 2008. 607 с.
2. Медведєв В. С. Проблеми професійної деформації співробітників Органи в внутрішніх справ (теоретичні та прикладні аспекти): монографія. К.: Нац. акад. внутр справ України, 1996. 192 с.
3. Тімченко О. В. Професійний стрес працівників органів внутрішніх справ України (концептуалізація, прогнозування, діагностика та корекція): дис. д-ра психол. наук: 19.00.06 / Національний ун-т внутрішніх справ. Х., 2003. 35 с.

*Ваганова Н. А.,*

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

## **ПРОЯВИ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ У ПРОЦЕСІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ З ПОЕЗІЄЮ**

Про роль поезії в системі навчання та виховання відзначалося порівняно віддавна й у різних аспектах зверталася спеціальна увага на особливе її значення у формуванні особистості, розвиток естетичних почуттів, загального відношення дитини до природи, до інших людей. Поезія безперечно може відігравати одну з провідних ролей у розвитку творчого сприймання та творчого мислення, а також розбудови конструктивної картини світу, світосприймання людини в цілому, про що переконливо свідчать спеціальні розробки сучасних психологів (В. П. Зінченко, В. О. Моляко, Н. Т. Оганесян, А. Lerner та ін.) [3, 5, 6, 11].

Поезія супроводжує людину протягом усього життя, але в дошкільному віці, в школі вона органічно вплітається в повсякдення, оскільки діти чують вірші від своїх вихователів, учителів, батьків, а нерідко самі їх складають і читають вголос. К. І. Чуковський у своїй відомій роботі «Від двох до п'яти» зробив фактично ціле дослідження, присвячене складанню дітьми віршів, віршованих текстів. Не зважаючи на значну роль поезії в становленні естетичних складових особистості, розвитку її мислення, свідомості, культури в цілому, до останнього часу дуже мало досліджень особливостей сприймання віршів, розуміння поезії [2, 7]. Тому саме аспект розуміння змісту вірша, його сутності, виділення в ньому чогось головного, або окремих деталей, які викликають цікавість дітей, має безпосереднє відношення до дослідження проявів творчого мислення, його сутності та творчих ознак.

Протягом століть поезія відіграла і, є підстави вважати, продовжує відігравати певну філософську, естетичну, громадянську, особистісну роль у

житті окремих людей, громадськості, іноді й усього суспільства. А, скажімо, в американській психотерапії вже приблизно півстоліття як існують цілі школи й напрямки поетичної терапії [12], серед яких відомі праці психолога і поета Артура Лернера, доктора Джека Ліді і Сема Спектората ін. [10, 11].

Ми розглянемо в даному випадку поезію у кількох окремих вимірах. По-перше, поезія є одним з найбільш поширених давніх жанрів літератури та мистецтва, наприклад, мистецтва літературного акторського читання, який з давніх часів визнавався одним з найбільш вагомих у пізнанні світу, людини та людських відносин, поданні різноманітних знань; а завдяки своїм структурно-функціональним особливостям поезія може бути визнана як конструктивна практика формування не тільки почуттів й думок, а й розвитку творчого мислення, творчого світосприйняття, формування музичного ритму, своєрідної словесної мелодичності. То ж зовсім не випадково американські дослідники історії естетики Гілберт та Кун, спираючись на класичні філософські авторитети, наприклад, Аристотеля, наполягають на визнанні поезії як найвищого з усіх мистецтв.

Тут не місце широко висвітлювати питання, пов'язані з поезією у всіх її вимірах, наголосимо лише на деяких важливих моментах. У багатьох мемуарних роботах ми зустрічаємо вказівки на те, що саме в дитинстві чи то поезія в цілому, чи окремі вірші справляли на дітей велике враження. Вірші, віршовані тексти складають оригінальний і важливий пласт пізнавальної та особливим чином організованої інформації, яка характеризується певними особливостями впливу на психіку людини взагалі, дитини зокрема. Спеціалісти пов'язують вплив поезії з різними моментами, зокрема, з її музичністю, ритмом, досить змінною динамікою, масштабами – цьому присвячено багато окремих праць – літературознавчих, філософських та ін. [1, 3, 11].

Звичайна річ, коли мова йде про включення поезії в систему творчого тренінгу, або навіть ширше – в систему виховання, як на цьому неодноразово наполягали такі видатні педагоги як К. І. Чуковський та В. А. Сухомлинський, то відносно відповідного вікового рівня потрібно оріє-



нтуватись на реальні можливості в даному випадку дитячого сприймання віршів, щоб використовувати вірші як засіб заохочення, пробудження пізнавального інтересу, потягу до власного віршотворення та ін.

З цього приводу К. І. Чуковський зазначав: «Виховуючи своїх дітей, я намагався прищепити їм з самого раннього віку здоровий естетичний смак, щоб охоронити їх від літературної вульгарності. Надійним матеріалом для досягнення такої виховної мети прислужив мені, звичайно, фольклор – головним чином героїчний епос. Я читав своїм дітям «Одісею», «Калевалу»... потрібно лише водночас привчати їх до незвичного для них складу мовлення, і вони будуть годинами слухати ці геніальні поеми» [9, с. 302-303]. І далі автор робить один із висновків: «У цьому (віршуванні – Н.В.) визначається з особливою наочністю діалектичність духовного розвитку дітей. Адже й їх самих віршування, й їхній непереборний потяг до віршів, до слухання й запам'ятовування віршів відповідають хоча й тимчасовій, минулій з часом, але дуже сильній потребі їх інтелектуального зростання» [9, с. 323]. Й ще раз робить спеціальний наголос: «Завдяки цим витонченим конструкціям слів, що підпорядковані гнучкому музичному ритму, багато прикрашеним гучними римами, дитина, граючись, без будь-якого зусилля ще міцніше закріплює в своєму розумі словник й розбудову рідної мови» [9, с. 324].

Донька К. І. Чуковського Л. К. Чуковська вже набагато пізніше наводить іншу ще більш вагому цитату з статті свого батька: «...людина, яка не захоплювалась літературою, поезією, музикою, живописом, не пройшовши через це емоційне навчання, назавжди залишиться душевним калікою, блазнем, чого б там вона не сягала в науці й техніці. При першому ж знайомстві з такими людьми я завжди помічаю їх страшний недолік – убогість їхньої психіки, їх тупосердечність» [9, с. 163].

Як бачимо, у визначенні місця поезії, в становленні людської особистості однозначно позитивну й визначну роль відіграє саме поезія, якій і в сім'ї й в дитячих садках слід приділяти якомога більшу увагу. А питання про те, як старші дошкільники розуміють поезію є цілком доречним і важливим для до-

слідження проявів творчого мислення дітей у процесі сприймання та розуміння ними віршів різного жанру.

Основна *мета нашого дослідження* – дослідити прояви творчого мислення дітей старшого дошкільного віку в процесі ознайомлення з поезією.

Основні методологічні та теоретичні положення, на яких базувалося наше дослідження, пов'язані з класичними розробками Г. С. Костюка [4] відносно загальної структури мисленнєвого процесу та процесу розуміння як різновиду мисленнєвої діяльності; положеннями відносно сутності та особливостей розуміння в процесах розв'язання нових завдань, текстів (В. П. Зінченко, Ю. К. Корнілов, Н. В. Чепелева та ін.); розробками, що стосуються проблематики інтелектуальної та творчої обдарованості, а також положеннями про стратегіальну організацію творчих процесів, функціонування прийомів розв'язання творчих задач (В. О. Моляко, Я. О. Пономарьов та ін.) [3, 5, 8].

Для нас важливо мати на увазі, що нові вірші для дітей – це так само творчий матеріал, це своєрідне творче завдання, яке треба певним чином асимілювати, засвоїти, зрозуміти. Ми зосередили увагу на дослідженні основних психологічних особливостей розуміння старшими дошкільниками віршів різного поетичного жанру, визначенні основних прийомів, тактик та стратегій розуміння віршів, аналізі проявів творчого мислення в процесі ознайомлення дітей з віршованими текстами в усному промовлянні.

Вже на попередньому етапі, коли ми апробували поетичні твори на дитячій аудиторії, ми звернули увагу на такі особливості їх ставлення до віршів, як:

- підвищений інтерес саме до віршованого слова (коли ми вплітали рядки віршів у звичайний прозовий монолог, діти одразу реагували на це з підвищеною увагою);
- спроби повторювати деякі рядки, іноді кілька рядків, спроби переказувати вірш в цілому, окрему його частину, якісь слова з вірша;
- надалі в процесі гри, занять діти згадували прочитаний вірш і нерідко самі імпровізували, намагаючись чи то повторити його, чи скласти новий вірш у будь-якій формі.

Усе це свідчить про прямий і досить помітний вплив на інтереси дітей, активізацію їх розумової, творчої діяльності, включення вірша чи окремих його рядків до «арсеналу» своїх словесних образів, понять. На запитання, чи подобаються їм вірші взагалі, чи якісь окремі вірші, діти завжди, за дуже рідким винятком, відповідали позитивно. На запитання, що саме їм подобається у віршах, їх відповіді були більш різноманітними й не завжди чітко визначеними. Так, наприклад, вони говорили: «Мені цікаво, про що у віршах говориться», «Вони такі красиві», «Не знаю, але мені подобаються», «Вірші так гарно говоряться» та ін.

Досліджуючи розуміння старшими дошкільниками віршованих текстів, ми висунули такі *припущення*, що: 1) загальне сприймання (на слух) віршованих текстів старшими дошкільниками визначається концентрацією уваги на найбільш знайомих та незнайомих складових; наявність риму, певного ритму, образів сприяють актуалізації попереднього досвіду, проявам пошукової активності, виникненню інтересу до вірша, формуванню яскраво вираженої мотивації до сприймання віршів, їх змісту; 2) в залежності від більшої чи меншої новизни тексту у дошкільників виявляються тенденції до творчого осмислення основного змісту, проявів їх творчого потенціалу; 3) процес розуміння вірша пов'язаний з функціонуванням таких основних творчих мисленнєвих тенденцій як встановлення аналогій, комбінування окремими частинами нової інформації (слова, образи, метафори, словосполучення), а також завдяки проявам здогадки у різних формах та на різних етапах ознайомлення з віршем.

Ґрунтуючись на апробованих нами віршованих текстах, ми включили в дослідження три типи віршів: «звичайний» дитячий вірш, байку та японські хокку (вірш Т.Шевченка «Тече вода з-під явора...», байка Л.Глібова «Осел і соловей» та кілька хокку японського поета Мацуо Басьо).

Нами були вибрані вірші, які дітям до моменту їх зачитування не були відомі, але всі діти в обох групах старших дошкільників неодноразово слухали вірші, переважна їх більшість знає кілька віршів напам'ять. Загальна інструкція перед прослуховуванням була така: «Я прочитаю вірша, а ти мені

скажеш, про що цей вірш». Надалі в процесі проведення експерименту додавались конкретні завдання, задавались запитання, давались відповіді на запитання дітей, повторювалось читання вірша.

Розглянемо особливості сприймання дітьми вказаних віршованих текстів.

Вірш Т. Шевченка «Тече вода з-під явора». Реагування дітей на цей вірш було різноманітним, починаючи від досить примітивних висновків про що цей вірш («про дівчинку», «про каченят», «про річку» та ін.) й закінчуючи розгорнутим переказом усього вірша, іноді з точними деталями («Це вірш про природу, про те, як тече річка у долині, під горою, а в річці купаються качка з каченятами. І вийшла дівчина, щоб набрати води...»). (Таня Г., 5,5 р.); «В глибокому яру тече струмок, який перетворюється у річку й протікає під горою, аж до села. Навколо дуже гарна природа, все зеленіє, у воді плаває багато дорослих качок і малих каченят, усі вони радіють, що гарна погода. І дівчина, що прийшла до річки, теж радіє, вона дивиться на річку, на качок і співає пісні...» (Максим П., 6 р.).

І в першому, і в другому випадку зміст в цілому передається точно (тут ми приводимо приклади правильного й досить детального розуміння), хоча деякі конкретні деталі з загальної картини випадають, а натомість додаються деякі інші (наприклад, про погоду у вірші немає нічого, але це слово виникає у свідомості Максима П., очевидно, із-за того, що загалом картина, змальована у вірші, може викликати уявлення саме про чудову погоду).

Деякі діти вдаються до фантазування, іноді досить яскравого й такого, що взагалі не має нічого спільного з реальним змістом вірша. Наприклад, «Одна дівчина приїхала на дачу і там брала в річці воду. Вона побачила, що в озері плавають качки й почала за ними спостерігати. Качки ганялись одна за одною. Та потім одна качка побачила мисливця й закричала, щоб всі тікали. Мисливець не встиг вистрілити, а качок вже не було. Дівчина все це побачила, зраділа й заспівала веселу пісню» (Сергій М., 6,2 р.). Як бачимо, тут багато «додатків», починаючи з того, що дівчина брала воду в річці, а в озері плавали качки; потім невідомо звідки з'явився мисливець і його побачила качка

та ін. Цей хлопчик взагалі був великим фантазером, майже завжди додавав у сюжети щось від себе, а на запитання, де він віднайшов неіснуючі деталі, дійових осіб, тварин та ін., відповідав, що вони там «могли бути», або «звідкись з'явитись». Тобто, тут йдеться про творче суб'єктивне розуміння вихідного авторського тексту, його «модернізацію», що, як ми далі побачимо, особливо було видно у випадку розуміння байки.

Для того, щоб пересвідчитись у деяких особливостях розуміння реального тексту, ми читали вірша вдруге. Ми просили дітей переказати зміст після другого читання. Щоб більш детально з'ясувати, як уявляють собі діти описану у вірші картину, ми пропонували їм намалювати все те, про що вони почули. Не всі діти зуміли це зробити дуже вміло, але окремі малюнки були цілком інформативними.

Можна зробити висновок, що старші дошкільники, слухаючи вірша, виділяють у тексті окремі деталі, частини, дії, складаючи потім певну основу усного сюжету. Домінуючими можуть бути різні частини – для одних це, безперечно, дівчина, що набирає воду й увесь сюжет побудований навколо неї; дівчина, людська істота є центром усієї картини, центром сюжету, хоча вона з'являється у вірші лише наприкінці. У частини дітей основою картини є річка, навколо якої відбуваються події, розташовані гора, дерева, по річці плавають качки, до річки приходить дівчина. А третя група дітей вдається до послідовного підключення усіх основних за сюжетом деталей, і створюють такий «ланцюг»: «річка – берег – дерева – качки – дівчина».

В цілому, як можна було визначити, процес розуміння вірша протікає за такими основними схемами: 1/ виокремлення основної частини й приєднання до неї інших частин; 2/ виокремлення окремих деталей, а потім їх поєднання в єдину картину; 3/ виокремлення окремих деталей і їх відносно автономне «існування» в інтерпретації сюжету.

Слід також звернути увагу на ту обставину, що, передаючи зміст вірша, діти часто використовують віршований текст; як правило, це робиться фрагментарно, часом лише приблизно, з заміною слів, їх перестановкою, але деякі

діти – їх було зовсім небагато – вживали дослівно рядки з вірша, але не завжди таке повторення частин вірша пов'язане з чітким уявленням про картину, що в ньому описана, бо частіше діти просто добре запам'ятовують текст, не поглиблюючись у зміст.

Наскільки можна було встановити, враховуючи обмеженість тих характеристик, що діти самі дають віршам, своїм враженням, у віршах їх найбільше цікавить зміст – про *що* саме говориться, але деякі діти заявляють, що їм цікаво, тому що *«так розповідається»* – вони мають на увазі форму подання, саме віршовану форму, яка пов'язана з римами, ритмом, чітким музичним представленням сюжету. Це підтверджувалось, коли ми спеціально читали дітям інші вірші, не ставлячи спеціально завдання – виявляти розуміння віршів, а просто простежуючи за їхньою загальною реакцією. При цьому має значення й те, як їм читаються вірші – швидко, повільно, з орієнтацією на декламування, визначення рим, ритму тощо.

Меншою мірою це можна простежити, коли йдеться про розуміння байок. При аналізуванні розуміння старшими дошкільниками байки ми враховували, що цей поетичний жанр і за формою, і, зрозуміла річ, за сюжетом, за змістом, а особливо враховуючи підтекст байки – досить складний для дітей цього віку. Але, з іншого боку, ускладненість байки представляла для нас можливість більше зорієнтуватись у тому, як діти її розуміють, які саме труднощі при цьому у них виникають, якими прийомами вони користуються.

При представленні байки наша інструкція була такою самою, як і попередня. Ми читали байку один раз повністю і фіксували реагування дітей після першого прочитання. Відразу треба сказати, що розуміння дітьми байки Л. Глібова «Осел і соловей» було набагато менш повним і чітким, ніж, скажімо, попереднього вірша, який ми розглядали. І це при тому, що перед читанням цієї байки ми знайомили дітей з кількома іншими, не вдаючись, щоправда, до детальних пояснень, а лише подаючи деякі загальні підказки-орієнтири. До того ж ми не фіксували увагу дітей на тому, що це байка, не

говорили про те, чим вона відрізняється від інших віршованих текстів, а просто казали, що це вірші про звірів, про різні випадки з їхнього життя.

Для більшості дітей розмір та насиченість байки багатьма деталями були досить складними й вони спочатку не могли зрозуміти її суть і на запитання: «Про що цей вірш?» вдавалися до називання лише окремих деталей. Ось якими були перші відповіді: «цей вірш про солов'я»; «цей вірш про те, як співав соловей»; «про солов'я й осла»; «про те, як соловей довго співав...» та ін.

Тут, як можна бачити, дається в основному загальна оцінка того, що відбувалося, або навіть називається лише одна з головних дійових осіб. Коли ми просили дітей більш детально розповісти, що ж відбувалось, то деякі з них розширювали свої відповіді, у розповідях дітей з'являлись вже окремі деталі другорядного плану. Ось кілька таких відповідей: «Соловей довго співав, і потім Осел його похвалив за це й сказав, що він молодець...»; «Осел лежав у садочку і слухав, як співає Соловей. Соловей дуже старався і гарно співав...».

На додаткові запитання, в яких ми намагались з'ясувати розуміння дітьми деталей сюжету, ми не одержували конкретних відповідей. Після другого прочитання, картина дещо змінилась, у розповідях з'являлись деталі, а дехто вже наблизився до розуміння сутності байки. Розглянемо фрагменти розповідей дітей: «Осел побачив маленького Солов'я і попросив його, щоб той заспівав йому. Соловей погодився і співав дуже старанно. І Осел його похвалив. Але Соловей був незадоволений, бо Осел його похвалив мало...». (Аня Р., 5,8 р.); «В одному садочку лежав Осел і слухав, як співає Соловей. Соловей співав дуже довго, бо Осел попросив про це. Коли Соловейко закінчив співати, то Осел сказав, що він великий молодець, але треба ще більше вчитись співати. А Соловей не зрозумів і залишився невдоволеним, бо Осел його образив...» (Вітя С., 6 р.). Як бачимо, діти наближаються в своїх розповідях до сутності байки, вони розуміють, що Соловей добре співав, розуміють, що Осел його похвалив, але для них менш зрозуміла кінцівка байки. Ясно, що для дітей мало зрозумілий саме підтекст байки, її мораль та окремі нюанси,

за якими криється сутність некомпетентного, як вбачають дорослі, суддівства мистецтва, чи якихось інших дій другого суб'єкта.

Головним для старших дошкільників у байці є саме сюжет, який повстає на першому плані: головні дійові особи, головні події; іноді увагу привертають окремі деталі. Таким чином, ми можемо говорити, що байки такого рівня дітям старшого дошкільного віку малозрозумілі, не сприймаються ними як особливий сатиричний, гумористичний жанр з натяками, підтекстом. До того ж діти сприймають звірів при цьому саме як звірів, а не як замаскованих людей, орієнтуючись при цьому на казкові сюжети, які їм вже добре знайомі. Лише деякі діти з групи досліджуваних висловили думку про те, що в байці розповідається також про людей – люди можуть бути такими, як і звірі; це були досить цікаві коментарі, наприклад: «Люди теж люблять співи. Є багато артистів, що співають. Вони кожного дня співають по телевізору й по радіо...» (Таня В., 5,3 р.); «Люди часто слухають музику і як співають співаки. Є різні співаки. Можна сказати, що співаки – це Солов'ї, а ті, хто слухає – Осли. А Осел тому й любить музику, що в нього такі здорові вуха...». (Оля С., 6 р.); «Деякі звірі, мабуть, люблять музику, співання, так само, як і люди. Я теж люблю музику і люблю співати, хоч я не Соловей...» (Яна Р., 5,5 р.). У розповідях дошкільників починають вплітатися різноманітні деталі, які вони беруть з оточуючого життя, з тих телепередач, що дивляться, з інших творів, що їм читали дорослі та ін.

Розуміння байки, таким чином, пов'язане, як і в попередньому випадку, з конкретними знаннями, воно детермінується тими об'єктивними (поданими в тексті) і суб'єктивними орієнтирами (знаннями), які актуалізуються під час прослуховування та запитань, підказок, що надає вихователь (експериментатор). Головна ідея байки, її сутність, як правило, приховані від розуміння дітей і, слід вважати, що це, в першу чергу, обумовлено саме тим, що в байці подаються картини взаємовідносин між звірами, і діти не переносять це в людські стосунки, а сприймають лише те, про що буквально розповідається. При цьому конкретні об'єкти вони обирають як домінуючі в залежності від



того, що про це сказано в тексті й від того, наскільки їм відомі ці об'єкти. Тобто, в першу чергу, орієнтація спрямована на знаходження схожого, аналогічного, на пошуки тих чи інших аналогів.

Подивимось, як здійснювалось *розуміння* тексту зовсім коротких віршів. Ми обрали для цього таку складну форму як японські *хокку*, які були незнайомі дітям (віршів у жанрі *хокку* діти взагалі ніколи не чули й не мали про них жодної уяви).

*Хокку* – це невеличкі вірші, які складаються із трьох рядків. Образно кажучи, це поетичні мініатюри, які «включають» в себе весь оточуючий світ (природу, тварин, швидкоплинність явищ), філософське сприймання світу. Ми не будемо торкатись непростих і спеціальних питань, що стосуються поезики *хокку*, їх поетичних ознак взагалі: їх оригінальності, дзенівської філософії, яка віднайшла втілення в цих віршах, а розглянемо їх, в першу чергу, як інформаційні структури, що подаються дітям у незвичній для них формі, включають незвичні образи. Таким чином, йдеться про розуміння старшими дошкільниками таких коротких віршів (ми не казали дітям, що це *хокку*, й що це вірші взагалі).

Було зачитано *хокку* класика японської поезії Мацуо Басьо «На всохлу гілку / Сів ночувати крук / Глибока осінь» та «Коли сакура квітувала / Сім днів підряд журавля бачили / Біля підніжжя гори». Наша інструкція була досить простою: «Послухай те, що я тобі прочитаю, і розкажи, про що тут говориться». Ось деякі приклади розуміння дітьми цих віршів: «Птах сів на гілку, щоб спати», «Була осінь. І крук сів на гілку», «Я бачила не раз, як ворона сидить на дереві. Правда, це було вдень, а вночі не бачила» (Софія Р., 6,5 р.), «Тут про те, що була осінь. Мабуть, був дощ, і крук вмовився на гілці, щоб переночувати...» (Богдан С., 7р.). Після читання другого *хокку* діти запитували: «А що таке – сакура?». Після пояснення експериментатора: «Тоді все зрозуміло. Вишня цвіла і прилетів журавель. І його бачили, як він сім днів був під горою, де цвіла вишня. І все...» (Лера Б., 6 р.).

Як бачимо, суб'єктивне розуміння хокку фактично наступає майже одразу після прочитання, як правило, це розуміння відповідає тому «першому планові», який відбито у хокку. Взагалі, реагування дітей на хокку було також досить різноманітним, починаючи від односкладних речень-висновків, про що вірш («про весну», «про сніг», «про ворону» та ін.) й закінчуючи досить детальним переказом усього вірша, іноді з власною інтерпретацією. Частіше діти не вдавалися до нюансів, вони одразу фіксували увагу на якомусь одному образі, одній деталі (птаха, гілка, сніг, вишня, журавель). Ці образи, звичайно, подані в тексті як головні й таке їх виділення відповідає сюжету. Що ж стосується підтексту, можливих асоціацій більш віддаленого характеру, то про це в даному випадку ми говорити не можемо, бо вони не проявлялись в будь-якій суттєвій формі. В цілому, старші дошкільники виявляли досить великий інтерес до японських віршів, уважно їх слухали, задавали запитання, дехто з них одразу ж робив спроби подати свої коментарі.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, ми виділяємо такі основні прояви мислення дітей, як: *інтуїтивне* – коли розуміння досягається у вигляді швидкої здогадки; *аналітичне* – розуміння досягається шляхом об'єднання окремих деталей, які виділяються першими; *синтетичне* – коли розуміється загальна суть вірша, його основна думка; *імпровізаторське* – розуміння відбувається шляхом надання свого сенсу, суб'єктивного коментування, яке більшою чи меншою мірою відрізняється від об'єктивного змісту, його складових; *помилкове, деструктивне* – коли дитина не здатна висловити свою думку, коли їй не допомагають навіть дуже істотні підказки, або спостерігається своєрідне перекручення смислу, яке немає нічого спільного з реальним змістом вірша, оскільки в словесний аналіз включаються зовсім недоречні або фантастичні об'єкти, предмети, події, живі істоти тощо.

При цьому ми можемо, як видається з аналізу проведеного дослідження, виділити такі типи «розуміючих» дітей: *інтуїтивісти* – ті, що розуміють швидко і без особливих коментарів; *аналітики* – ті, що розуміють вірш, конструюючи своє розуміння по частинах - рядках, образах; *синтетики* – ті, що

розуміють загальну суть вірша, його основний смисл; *коментатори-імпровізатори* – ті, що надають віршам свого сенсу, який в більшій чи меншій мірі відрізняється від об'єктивних ознак представленого у вірші сенсу; *деструктори* – ті, що цілком тлумачать вірші на свій власний розсуд; «*нерозуміючі*» – змішана група дітей, які з різних причин не виявили будь-якого розуміння прочитаних текстів віршів.

Як правило, розуміння віршів мало творчий характер і було пов'язане з загальним рівнем інтелектуального розвитку дитини, особливостями її пізнавальної активності, проявами її творчого потенціалу, наявністю певних здібностей до сприймання літературних творів взагалі та поетичних, зокрема. Найбільш адекватне, повне і часто швидке розуміння змісту вірша ми маємо підстави пов'язувати з проявами обдарованості, яку можна умовно назвати обдарованістю до сприймання поезії, до розуміння коротких літературних форм.

**Висновки.** Загальна динаміка змін, які характеризують сучасні процеси освіти, повсякденного життя, перенасичуючись інформацією різного масштабу та форм, потребує нового підходу до організації навчального процесу, як це добре зрозуміло, з дошкільного віку. Новітні розробки проблематики мислення, у тому числі творчого мислення, безперечно детермінують пошуки адекватних та ефективних, прогностично надійних методів та методик, серед яких має бути практика поетичних тренінгів, включення поезії в систему навчання і виховання, що відзначається багатьма психологами та педагогами.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Арнаудов М. Психология литературного творчества: Пер. с болг. М., 1970. 654 с.
2. Ваганова Н.А. Розуміння дошкільниками поезії. Україна – країни Сходу: від діалогу педагогічних систем до діалогу культур та цивілізацій: Матеріали III Всеукр. наук.-практ. конференції, 18-19 травня 2001 р. Київ, 2002.
3. Зинченко В.П. Работа понимания. Психол. наука и образование. 1997. №3. С. 42-52.
4. Костюк Г.С. Про психологію розуміння. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: «Рад. школа», 1989. С. 251-300.
5. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). К.: Освіта України, 2007. 388 с.
6. Оганесян Н.Т. Практикум по психологии творчества. Х.: Флинта, 2007.

7. Ходанич Л.П. Формування у молодших школярів уявлень про ментальне засобами поезії: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2000. 20 с.
8. Чепелева Н.В. Проблеми психологічної герменевтики. Київ: Міленіум, 2004. 276 с.
9. Чуковский К.И. Дневник. 1901-1969: В 2 т. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003.
10. Leedy, Jack and Spector, Sam Poetry As Healer: Mending the Troubled Mind. New York: Vanguard Press, 1985.
11. Lerner, Arthur Poetry in the Therapeutic Experience, 2<sup>nd</sup> edition. New York: Pergamon Press, 1994.
12. The National Association for Poetry Therapy Guide to Training. New York: NAPT, 1997.

*Вельдбрехт О. О.,*

*кандидатка психологічних наук,*

*доцентка кафедри фундаментальних дисциплін,*

*Херсонський інститут*

*Міжрегіональної Академії управління персоналом*

## **КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ЗДАТНІСТЬ ДО АДАПТАЦІЇ**

Наукове тлумачення творчості вже давно перестало належати сфері пізнавальних процесів і перейшло у простір особистісних якостей. Креативність як загальна здібність особистості детермінує творче ставлення до світу, пошукову активність та творчу продуктивність незалежно від сфери прояву. Вона визначає здатність людини адаптивно реагувати на необхідність у нових підходах і продуктах, усвідомлювати та приймати нове.

Сучасна психологія креативності народилася у 1950-х роках в працях американських психологів Дж.Гілфорда та Е. П. Торренса, які створили перші тести для вимірювання нешаблонності, оригінальності мислення. В Україні вивчення креативності пов'язане з іменами О. М. Веселовського (історична психологія творчості), П. К. Енгельмейера (типологія творчої особистості), В. А. Роменця (формування творчих здібностей в онтогенезі); В. В. Клименка (виявлення та розвиток обдарованості у дітей); В. О. Моляко

(функціонування розумових стратегій в процесі творчої діяльності), О. Л. Музики (ціннісна регуляція розвитку творчої особистості) та багатьох інших.

Роль креативності в адаптаційних процесах однозначно не визначена. З одного боку, творча активність є передумовою ефективного пристосування до вимог навколишнього середовища (А. Маслоу, В. О. Моляко, В. А. Роменець). Вона сприяє розширенню границь власного буття, є компонентом життєвої компетентності людини, а також відіграє важливу роль у здатності вирішувати проблеми й долати життєві кризи.

Водночас креативність розглядається як особливий підтип девіантності (позитивне відхилення від норми), що має у своїй основі ігнорування реальності. Здавна вчені шукають зв'язки творчих здібностей із психічними розладами (Ч. Ломброзо, З. Фрейд, К.-Г. Юнг, Е. Кречмер, В. Ланге-Ейхбаум, В. О. Гіляровський та ін.), обґрунтовуючи існування генетичних передумов такої патології. Стверджується, що багато осіб з девіантною поведінкою – творчі люди, їх поводження є активним творчим пошуком, що має неадаптивну спрямованість (Ф. Баррон, Д. Харрінгтон, Д. Саймонтон).

Досі невирішене питання взаємовідношення інтелекту та креативності. Відомо, що зв'язок між цим здібностями існує тільки на окремих рівнях інтелекту (до 120 IQ), подальше збільшення одної з них приводить до зниження іншої (Е. П. Торренс) [4]. Креативність та інтелект пов'язані також на рівні особистості – діти з гармонійним поєднанням цих здібностей демонструють більшу соціальну пристосованість і психічне благополуччя. Натомість домінування креативності над рефлексивним інтелектом може привести до психологічної дезадаптації (М. Волах, Н. Коган) [5].

Аналіз творчості як культурно-історичного та соціального феномену показує тісний взаємозв'язок уявлень про природу творчості та особистість творця із кризовими явищами у суспільстві. Активізація творчої активності та культ творця характерний для перехідних епох. В критичні моменти розвитку суспільства треба руйнувати старі та творити нові світи. Отже природ-

но, що перехідна епоха – це час найбільших творчих спалахів, необхідних для подальшого росту і, одночасно, час переосмислення ролі і значення творчості в житті людини. В критичні моменти розвитку суспільства митець виступає в образі спасителя, котрий руйнує старі і творить нові світи [2].

Цікаво, що до XVIII ст. це поняття вживалося виключно на позначення божественного творіння; творцем міг називатися тільки Бог (Creator). Від того часу відбувалося поступове розширення переліку сфер людської діяльності, які потребують творчих здібностей та вважаються творчими: поезія, елітарне мистецтво, наука і т.ін. На порозі XXI с. оформилася чергова трансформація поняття «творчість», яка полягає у загальнодоступності. Психологія творчості більше не фокусується на визначених геніях, нобелівських лауреатах, діячах мистецтв. Вона виходить з того факту, що творчий потенціал – звичайна і розповсюджена рисою нормальної людини, котра є корисною у повсякденній діяльності та при відповідних умовах може розвиватися. Сучасна реальність рухається настільки швидко, що виникає нагальна потреба у новому типі людини, яка здатна жити у безперервно мінливому світі і відчувати себе комфортно при перемінах «Сучасна людина повинна вміти мислити творчо, любити переміни, бути здатною на імпровізацію, на те, щоб впевнено зустріти непередбачену ситуацію, шукати відповіді на незручні запитання, визначати проблеми та інноваційні шляхи їх рішення» – писав А. Маслоу більше 50 років тому [3], і сьогодні ці слова ще більш актуальні.

***Мета даної публікації*** – переглянути та оновити концептуальну модель «оптимуму креативності», що пояснює закономірності соціально-психологічної адаптації індивіда, відповідно до тривалого існування в екстремальних, кризових умовах.

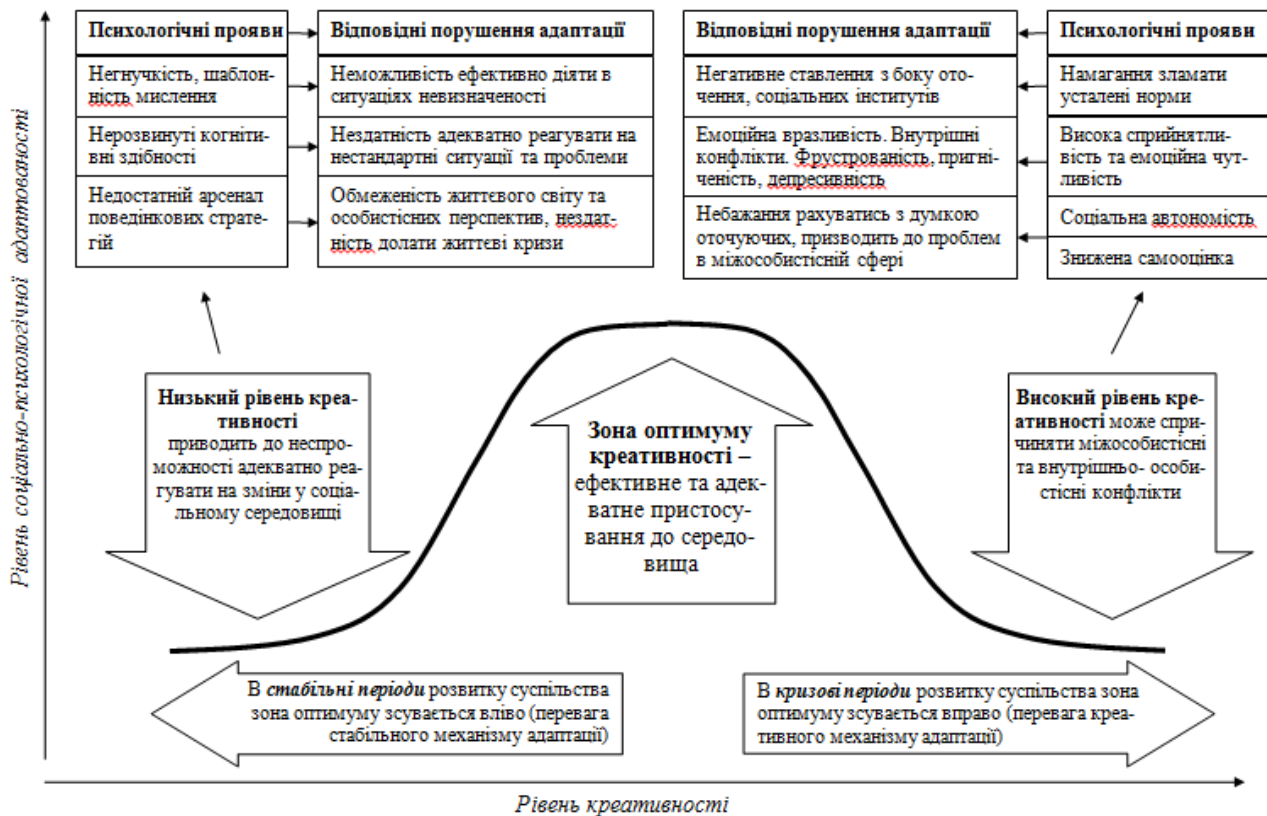
Описана модель є підсумком багаторічного дослідження, спрямованого на виявлення особливостей соціально-психологічної адаптованості студентів та старшокласників з різним рівнем креативності. Воно дозволило пояснити нелінійний вплив креативності на формування соціально-психологічної адаптованості індивіда. В першу чергу, було продемонстровано достовірні зв'язки

різних аспектів креативності (оригінальність та унікальність мислення у вербальній, образній і предметній сферах) з психологічними змінними, що визначають адаптивний потенціал людини: бажанням домінувати в міжособистісних стосунках, неприйняттям інших людей, зниженням мотивації соціальної бажаності, емоційним дискомфортом, неохайністю до уникання проблем, а також низькою самооцінкою і готовністю до самозвинувачення. Всі параметри креативності прямо та тісно корелювали з рівнем соціальної фрустрованості індивіда (О. Вельдбрехт, 2009) [2].

Отже, розвиток креативності супроводжується особистісними рисами, які можуть спричиняти труднощі у спілкуванні і діяльності. Проте дослідження не виявило однозначно-негативного впливу творчих здібностей на рівень соціально-психологічну адаптованість особистості.

Порівняння груп осіб з високим, низьким та середнім рівнем креативності, показало важливу закономірність. Поширеність проявів психологічного неблагополуччя в групі висококреативних осіб виявилась ближчою до низькокреативної групи, а не до середньої, як того можна було б очікувати. В більшості випадків особи із середнім рівнем розвитку творчого мислення виглядали більш адаптованими, ніж крайні групи, в яких 25 % учасників демонстрували суттєві прояви психологічного неблагополуччя (порівняно із 11,9 % у проміжній групі). Отже, зв'язок між рівнем креативності та соціально-психологічною адаптацією особистості є нелінійним та має вигляд інвертованої U- подібної залежності – рис. 1.

Поширеність неблагополучних проявів у креативних та низькокреативних осіб, кількісно виражена на однаковому рівні, має чіткі якісні відмінності. Серед осіб з *високим рівнем креативності* поширені явища соціально-психологічної дезадаптованості, пов'язані з соціальною фрустрованістю, емоційним дискомфортом, низькою самооцінкою, неприйняттям інших людей, проблемами у сфері міжособистісних відносин. Для *осіб з низьким рівнем креативності* характерні прояви дезадаптованості, пов'язані з униканням проблем, низьким соціометричним статусом та надмірною керованістю.



**Рис. 1. Модель оптимуму креативності як здатності до адаптації.**

Пояснити отримані закономірності можна як природою креативності, так і впливом сторонніх факторів, не врахованих в нашому дослідженні. Проблеми адаптації низькокреативних осіб, вочевидь, спричинені дефіцитом адаптивних здібностей: нездатністю швидко, гнучко, ефективно реагувати на виклики та вимоги навколишнього середовища, приймати рішення та діяти в умовах невизначеності. З іншого боку, дезадаптованість креативів пояснюється специфічними рисами особистості (нонконформізм, соціальна автономність, домінантність, емоційна вразливість та ін.), що погіршують якість життя.

В будь-якому випадку, зв'язок між рівнем творчих здібностей особи та її соціально-психологічною адаптацією не є лінійним. Висококреативні індивіди є менш пристосованими та менш благополучними порівняно з особами, котрі мають середній творчий потенціал, але при порівнянні із низькокреативними особами така різниця зникає. Цей факт важливий для побудови цілісної концепції креативності. Він дозволяє узгодити суперечливі концепції у



тлумаченні психічного благополуччя творчої особистості, котрі існують у сучасній психології, та пояснити існуючі протиріччя між ними.

Існує деякий оптимум креативності (Аристотелівська «золота середина»), що дозволяє людині адекватно та ефективно пристосовуватися до середовища. Величини нижче та вище зони оптимуму не сприяють адаптації: в першому випадку через неспроможність адекватно реагувати на проблемні та невизначені ситуації, в другому – через конфліктні стосунки із соціальним оточенням завдяки специфічній особистісній організації креативів.

Слід розуміти зміну функціонування адаптивних механізмів в різних обставинах. В стабільних умовах існування, при вирішенні традиційних задач адаптацію людини до середовища забезпечує переважно інтелект. Тож креативність є «надбудовою», що надає особистості конкурентні переваги в певних видах діяльності, але разом з тим, може спричиняти численні проблеми. При виникненні нестандартних ситуацій, проблемних завдань, або ж в умовах загальної невизначеності, нестабільності, на перший план виступає креативність – саме від цієї здібності залежить ефективність пошуку шляхів до вирішення труднощів. Саме цей механізм характерний для останніх років існування українського суспільства.

#### *ЛІТЕРАТУРА*

1. Вельдбрехт О. О. Соціально-психологічна адаптованість творчої особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Одеса : Одеський національний університет ім. І. І. Мечникова, 2009. 22 с.
2. Татаркевич В. Історія шести понять. К. : Юніверс, 2001. 360 с.
3. Maslow A. H. The farther reaches of human nature. Arkana/Penguin Books, 1971. 432 p.
4. Torrance E.P. Torrance Tests of Creative Thinking. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, 1974. 48 p.
5. Wallach, M. A., Kogan, N. Modes of thinking in young children. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1965. 357 p.

*Воропаєв Є. П.,*

*кандидат психологічних наук,*

*доцент Харківської державної академії культури*

## **СПІВВІДНЕСЕННЯ ІЄРАРХІЧНОЇ МОДЕЛІ ПОТРЕБ А. МАСЛОУ ТА ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МИТЦЯ**

Результативність творчого шляху артиста багато в чому визначають цінності та сенси, які ставлять перед ним його вчителі, глядачі, колеги, «дух часу», а також він сам. Ці детермінанти можуть бути усвідомлені самим художником і побудовані в ієрархію, а можуть діяти приховано, то допомагаючи, то заважаючи становленню та вдосконаленню його професіоналізму. Про кристалізацію суб'єктності художника, уточнення її орієнтирів часто говорять видатні майстри сцени: так, у системі К. Станіславського сформульовано «понад-надзавдання артиста», яке допомагає зрозуміти актору «що йому Гекуба, що він Гекубі, щоб про неї ридати...». Понад-надзавдання виховує ціннісно-смісловий «каркас», який, на думку психологів, стає найважливішим компонентом акторських здібностей, джерелом творчої енергії, умовою продуктивності процесу сценічного перевтілення та виникнення феномену сценічної привабливості [4, с. 5-14].

Але багаторічний експеримент, який проводиться автором у творчих ЗВО Харкова, дитячих та юнацьких художніх колективах регіону, показує, що ступінь усвідомленості детермінант власної сценічної діяльності недостатній – як у юних, так і у зрілих служителів муз. Формуванню продуктивного понад-надзавдання не приділяється достатньо уваги і в навчальному процесі, тому воно часто обмежується життєвими уявленнями, часом примітивізується, характеризується конфліктністю та завищеністю вимог; респонденти проведених тестувань приймають бажане за дійсне, демонструють психологічні негаразди, багато в чому пов'язане з дисонансами у власному світогляді [2, с. 26; 3].

Матеріалом статті стане досвід, отриманий у психолого-педагогічному експерименті, започаткованому автором у 2002 році у формі дисертаційного

дослідження та продовженого у 2011 році групою ентузіастів як діяльність, спрямована на пошук та апробацію методів удосконалення артистичної виразності. Найважливішим предметом вивчення було те, яким чином цілі, цінності, сенси, настанови, мотиви, спрямованість митців відбиваються на їх творчих успіхах, професійному зростанні, яке в мистецтві актуальне і для школяра, і для майстра.

Теорія мотивації Маслоу, за допомогою якої буде структурований отриманий у дослідженні матеріал, обрана тому, що вона створена в руслі гуманістичної психології, яка співзвучна і науковому уподобанню автора статті і загальній атмосфері художньої творчості. Але нагадаємо, що популярна піраміда потреб – це дуже спрощена схема ідей психолога. Тому ми будемо спиратися на його модель «Рівні організації у відношенні до інших ієрархічних перемінних», представлену в роботі [5], де Маслоу дає своє трактування теорій мотивації «X», «Y» та «Z». Як відомо, автор робіт у галузі лідерства, Д. Макгрегор, назвав уявлення авторитарного керівника стосовно працівників передумовами теорії «X», а уявлення демократичного керівника – передумовами до теорії «Y». Співвідносячи його ідеї зі своїми, Маслоу розташував «Y» напередодні рівня, де виявляються особистості, що самоактуалізуються (модальний рівень особистісного розвитку «Y»-людини – «рівність незрілих», тоді як для самоактуалізації характерні «здоров'я і зрілість»). Тоді теорія «X», на думку Маслоу, відноситься до людини, зосередженої на своїх найпростіших потребах, зайнятого «виживанням».

Надзвичайно для нас важлива теорія «Z» (не плутати її з пізнішою однойменною теорією У. Оучі), яка вивчає *трансцендерів* – людей, орієнтованих на метапотреби, буттєві цінності, у житті яких велику роль грають пікові переживання. Без цього мотиваційного поверху, відсутнього в популярній піраміді, ми не зрозуміємо спонукальні сили релігійного мистецтва.

Нижче будуть представлені параграфи з конспективними формулюваннями детермінант художньої творчості, які, на думку автора, співвідносяться з тим чи іншим осередком ієрархії американського психолога-гуманіста.

Більш розгорнута аргументація представлена в роботах, з якими можна ознайомитися, пройшовши за посиланнями. Особливо будуть виділені деякі центральні категорії естетики (*мімесис, катарсис, гра, аполлонічне, діонісійське, карнавальна сміхова культура, екстаз-натхнення*) які, як буде показано, пронизують усі поверхи ієрархії.

**«Піднесене і земне»: спонукальні сили митця.**

*Теорія «Z»: потреби особистостей, які мають досвід трансцендування.*

Ряд дослідників наголошують на містеріальних джерелах художньої творчості, вчені співвідносять художнє – з метафізичним досвідом та утвердженням етичних основ буття [4, с. 6]. ореол трансценденції завжди огортав і процес художньої творчості, яку розуміють як осяяння. Платон у діалозі «Іон» стверджує, що артист творить у стані *екстазу*, несамовитості; філософу вторять мистецтвознавці і самі автори, розповідаючи про «муки творчості» і поза межні джерела натхнення... Все це зближує митця і «пікера» Маслоу – «сумного – люблячого – страждаючого», схильного до метажадоб.

*Мімесис* у такому контексті можна розуміти так: Платон вважав, що гарний художник наслідує вічним, ненародженим та незримим ідеям – формам реальності, які осягаються виключно розумом та недоступні відчуттям. Здається, орієнтація на цей рівень буття може розглядатися як причетність до спільноти «Z».

Також доречно вказати на роботи психологів, які вивчають митців, котрі шукають натхнення через переживання «одноприродності з усім», через власну причетність до всесвіту, буття, всеєдиного космістів..., що зумовлює цілісність внутрішнього світу творця, допомагає йому бачити красу життя, знаходячи її часом у несподіваних, і навіть, на перший погляд, у непривабливих ситуаціях [3, с. 67].

Розтерзаний Діоніс, на честь якого проводилися містерії, де зародився жанр трагедії, у такому контексті зближується з розіп'ятим Христом; тоді *катарсис*, що супроводжує релігійне театральне дійство – і давньогрецьке і середньовічне – трактується як священний акт (Вяч. Іванов, «Діоніс і прадіо-

нісійство»). Заняття мистецтвами прирівнюється до релігійного служіння, оскільки «... коли хтось дивиться на тутешню красу, що нагадує красу істинну, він окриляється, а окрилившись, прагне злетіти» («Федр» Платон); в такій царині народжується Містерія А. Скрябіна, яка має перетворити нинішній – грішний стан людини – на новий, світлий, бо «красою світ врятується».

**Потреба в самоактуалізації:** *реалізація своїх цілей, здібностей; розвиток власної особистості.* «Цель творчества – самоотдача, а не шумиха и успех ..»: крилатий вираз Б. Пастернака в поетичній формі розкриває джерело творчого самовираження артиста; психологи, зі свого боку, формулюють схожі детермінанти – «жага творення», «художня потреба», «пошукова активність», «базова надмірність людини», «інтенція»... [3, с. 61-76]. Твердження Маслоу, що людиною рухає бажання самоактуалізації співзвучне цим ідеям. Але важливо провести межу між артистичним самовираженням і самоактуалізацією: перше може бути пунктирною, ситуативною і погано усвідомленою діяльністю художника як професіонала. Тобто, біографія автора шедеврів та біографія людини, яка була «носієм» безсмертного генія – це, в якомусь сенсі, різні біографії.

Зокрема, до такого висновку підводять результати дослідження особистісних властивостей керівників дитячих театральних студій Харкова. Його респонденти демонстрували завищені показники за шкалами самоактуалізаційного тесту (САТ), що характеризувало «псевдо-самоактуалізацію», тобто тільки *спрямованість* на високі гуманістичні цінності. Вони рішуче долали життєвий біль, негаразди (про що свідчили дані тесту Люшера) і знаходили заспокоєння у дотриманні «гідної мети» (за методикою граничних смислів Д. Леонтьєва), показували себе щасливими, незважаючи на дисонантність своєї ціннісно-мотиваційної сфери Ш. Шварца). Іншими словами, «не були, а здавалися» [3, с. 220].

Важливо також, що *діонісійсько-аполлонівський синтез* (термін О. Лосева), що розуміється тут як єдність первинних та вторинних творчих процесів, про які говорив Маслоу – на цьому рівні ієрархії стає неодмінним

учасником професійної діяльності. Бо митець одночасно постає і як прискіпливий трудівник і як балувана дитина; зануда, що працює «з посиленою напруженою постійністю» і богемний «гуляка пустий»; також він поєднує в собі чоловічі та жіночі риси.

**Естетичні потреби:** гармонія, порядок, краса. Враховуючи безперечність того факту, що набуття гармонії та створення краси – це центральні спонукальні мотиви художньої діяльності, у цій роботі обмежимося лише констатацією цього факту, не розгортаючи широку аргументацію.

Зупинимось лише на актуальності тези про «неутилітарне споглядальне ставлення до дійсності», що характеризує, на думку філософів-естетиків, діяльність художника, що було підтверджено експериментом, результати якого тут розглядаються. Так, використовуючи прийоми вдосконалення артистичної виразності, ми приходили до *розуміння мистецтва як не релігійної споглядальної практики, яку можна визначити як безперервне, тривале чуттєве торкання до художнього об'єкта, що супроводжується гедоністичними переживаннями, а іноді навіть блаженними станами*, механізми якого розкриваються через призму законів психофізіології (докладніше – [1, с. 84, 94; 2, с. 44]). І така споглядальна практика стає джерелом художньої творчості, надихає її і спонукає.

**Пізнавальні потреби:** знати, вміти, досліджувати. «Сльози актора течуть з мозку» – стверджує Д. Дідро в «Парадоксі про актора», а значить, професіонал, що спирається на знання, грає керуючись розумом, вивченням людської природи, невтомним *наслідуванням* ідеального образу, уявою, пам'яттю. Станіславський сформулював своє понад-надзавдання актора теж з опорою на примат розуму: «це пристрасне і глибоко особисте прагнення художника *пізнати* (курсив – *С.В.*) щось надзвичайно важливе про людей, про навколишній світ, про правду і справедливість, про добро і зло, а потім поділитися цим знанням з іншими (читачами, слухачами, глядачами), щоб отримати у них підтвердження істинності результатів свого пізнання» [цит. по: 4, с. 7].

Дослідники підкреслюють: мистецьке осягнення, відображення, втілення дійсності відбувається у відмінній від наукового пізнання формі *образів*; домінує при цьому невербальний інтелект, який професійно і цілеспрямовано розвивається художниками, музикантами, акторами, письменниками [3, с. 63].

До ідеї «мистецтво є форма пізнання» примикає також точка зору, висловлена Є. Мелетинським, згідно з якою *міфологічні системи розглядаються не як джерело, а як сутність художнього твору* [3, с. 64].

Сучасність подарувала нам новий виток звернення мистецтва до «алгебри» і тепер цифрі поклоняються всі митці: музиканти складають твори за комп'ютером, художники малюють у планшетах, роботу над фільмом передано до рук програмістів... Усюди тріумфують математичні формули, допомагаючи пізнавати художніми засобами дійсність.

**Потреба у повазі:** *досягнення успіху, схвалення, визнання.* Кажуть, театр – тераріум одnodумців»: це означає, що артисти готові іноді «з'їсти один одного», бо їх спонукає честолюбство, заздрощі і нарцисизм. Але можна дивитися інакше: митці інтуїтивно розуміють, що увага тисячної аудиторії здатна посилити їх творчий потенціал, надати звичайним, земним почуттям зовсім інший, воістину грандіозний масштаб [2, с. 26]. На жаль, часто саме в непривабливому вигляді проявляється потреба у визнанні в артистичному середовищі. Звертаючись до *аполлонічного*, міфологеми ніцшеанської естетики, відзначимо, що жага оплесків, дипломів, високих звань і зазидки, що їх супроводжують, можуть трактуватися як етап становлення «*principiū individuationis*», тобто виділення особистості з навколишнього соціального фону (нагадаємо епізод змагання Аполлона з Марсієм: за результатами турніру Мусагет здер з сатира шкуру).

Тому четверта графа в моделі Маслоу, яка мала б, за логікою речей, характеризувати «колегіальність сімейного типу» – мало придатна для зображення прийомів набуття поваги в артистичному середовищі. Краще для цього підходять тези індивідуальної психології А. Адлера: основною рушійною

силою соціальної активності людини є її прагнення влади і комплекс меншовартості, що глибоко вкорінився в підсвідомості людини. Тоді головними людськими пороками, що випливають із цього комплексу, виступають марнославство і честолюбство, а чеснотами – мужність та прагнення до співпраці.

Зрозуміло, бувають і позитивні випадки: майже споріднені стосунки в артистичних комунах, що зародилися у лоні стійких творчих груп; добрі дружні суперницькі відносини, що збуджують здорову змагальність у підкоренні Парнаса; взаємопідтримка серед художників – так, як це відбувалося, наприклад, у богемній комуні, оспіваній Анрі Мюрже у книзі «Сцени з життя богеми» [2, с. 11-26].

**Потреба у приналежності та коханні.** Мистецтво, поза всяким сумнівом, є комунікація та засіб емоційного спілкування. Також мистецтво завжди – емпатія, співпереживання та перевтілення (в образ на картині, в актора на сцені або в кіно, у партнера-виконавця); у цьому вбачається аспект *мімесису-наслідування*: артист через співпереживання знаходить внутрішній світ іншої людини і виражає рід любові, приймаючи цей світ «у себе».

Відомо також, що глядацька любов настільки бажана для артистів, що багато з них, незважаючи на те, що зазнають під час вистави чи концерту колосальних навантажень (що ведуть до нервових зривів, розладів сімейних стосунків, проблем зі здоров'ям), тим не менш – знову прагнуть на сцену, подібно до міфологічного Сізіфа [6, с. 56].

Слід враховувати, що «кохання» на цьому рівні ієрархії обумовлено *дефіцитарними* цінностями (Маслоу, [5]), також, дефіцитарний статус мають інші переживання, що виникають у відносинах, які доречно розташувати на даному поверсі: прихильність, антипатія, заздрість, мстивість, гнівливість, сором'язливість тощо – часом непривабливі емоції, що не мають *буттєвого* рангу. Тому серед мотиваційних детермінант даного поверху піраміди доречно говорити про механізм «протипочуття» Л. Виготського, який розуміє *катарсис* у мистецтві як «коротке замикання» протилежних афектів. Це «перетворює» емоції і зводить їх з «житейской мути» (вираз Виготського, «Пси-



хологія мистецтва») на більш високий (можливо, буттєвий) поверх мотиваційної ієрархії.

Мистецтво неможливо уявити без «неофіційної», сміхової карнавальної складової, що входить у діалог з «офіційною» культурою (М. Бахтін). Якщо говорити про мотивуючий аспект карнавальності, то зазначимо тут, що сміх здатний перенести людину у світ соціальної утопії, де людина розчиняється, виявляє свою причетність до «майданної культури», до народу як цілого – що, безумовно, може бути трактовано як прояв *потреби у приналежності*. В той же час, *діонісійство*, що згадане вище, будучи «буйством життя», виявлено тут як розчинення у позамежних станах, метафізичних персонажах, початок яких – ритуальне сп'яніння вакхантів.

***Потреба безпеки:*** *почуття впевненості, порятунку від страху та невдач, досягнення комфорту.* У таблиці «Рівні організації...» Маслоу [5] цей поверх піраміди, мабуть, відповідає стовпчику «зберігаючий» і «моральний критерій» його – задоволення. Це дозволяє говорити тут про центральний естетичний принцип *мімесис*, розуміючи його як спонтанне втілення індивідом відомої формули «стимул-реакція», що сприяє досягненню їм комфорту у взаємовідносинах з навколишньою дійсністю. У термінах К. Левіна – реалізація польової поведінки, що знижує рівень напруги. Зокрема, цей механізм можна продемонструвати імпровізацією за принципом «що бачу – про те співаю», яка робить світ зрозумілим та безпечним, оскільки в ході такої імпровізації відбувається реагування на стимули навколишнього світу і усвідомлення його: «На всякий звук / Свой отклик в воздухе пустом / Родишь ты вдруг». Тобто, заняття мистецтвами немовби розряджають деяку болючу «пружину» роздратування та агресії в душі і стають арт-терапією, про що часто говорять наші респонденти. Як сказала одна танцівниця: «якщо я не потанцюю години дві на день, то можу когось прибити».

Робота аналізованого механізму *наслідування* не тільки є психотерапією, вона також породжує *екстатичні стани*, оскільки екстаз і є сходження із себе або наслідування, доведене до несамовитості [1, с. 103-123]. Так, учасники

пра-художніх первісних синкретичних ритуальних дій, де вони приводили себе в стан несамовитості, *екстазу* – танцювали часом багато годин і навіть безперервно цілими днями (за словами дослідників мистецтва архаїчних народів [там же]). Назвемо такі ритуальні дійства колективною арт-терапією, трансперсональною терапією, зціленням зміненим станом свідомості – але ж все це позбавляє страху і збільшує життєвий комфорт.

*Гра-метушня* маленьких дітей теж може розглядатися як «досягнення комфорту», «збереження» радісного стану, «задоволення». Тому теорії, що ставлять у центр художньої діяльності *гру* – можуть також розгортатися з цього ж рівня ієрархії: «Савка і Гришка грали на дуду – повеселитися, розігнати нудьгу... ду-ду-ду, ду-ду-ду, ду-ду-ду-ду-дууу...» герої пісні або від надлишку сил або від неробства знаходять собі музичну гру – щоб випробувати комфорт, задоволення, набути гарного настрою.

Розташуємо також на цьому рівні потреб види художнього *гедонізму*, прив'язані до споглядання краси як матеріальної надмірності. Так, розкішний тембр голосу поп-співака привабливий сам по собі, незважаючи на, можливо, змістовний примітив, який він несе, користуючись дорогою апаратурою та послугами звукоінженерів (хоча для естетів з більш високих рівнів ієрархії ці твори – просто «музичні шпалери»). Золоті прикраси, коштовності – безперечно прекрасні і викликають спрагу придбати їх як у тих, кого зараз прийнято називати елітами, так і у пересічних громадян. Шикарний ремонт у квартирі, помпезний палац або хмарочос, що вражає буянням кольору та форм – безперечно приносять естетичне задоволення та мотивують широкі кола населення.

**Фізіологічні потреби:** втамування голоду, спраги, захист від холоду, додатне для дихання повітря, достатній сон, відсутність болю... Тут розмістимо заняття мистецтвом як «не пильною роботою», що забезпечує виживання. Зокрема, для тих бюджетників, що орієнтовані на невеликий, але гарантований дохід. Катарсис тут постає як нормалізація фізіологічних функцій через найпростішу арт-терапію (відвідування дискотеки, прослуховування му-

зики, що бадьорить). Екстаз подібний до ейфорії бігуна, що народжена в циклічних рухах.

**Висновки.** Запропонований конспективний огляд, обмежений масштабами статті та обізнаністю автора, дозволяє тим не менш стверджувати, що *художня діяльність може бути мотивована з будь-якого рівня ієрархії людських потреб*. Звідси виходить, що формулювання артистичного понаднадзавдання (вдосконалення саме цього елемента школи Станіславського було вихідним пунктом представлених тут багаторічних досліджень) має бути доповнено об'ємним списком детермінантів, які у явному чи неусвідомленому вигляді присутні у професійній діяльності служителів муз, утворюючи мотиваційну систему, риси якої тут намічені.

Аналізуючи мотивацію митців, ми завжди стикаємося із цілою низкою детермінант діяльності, частина з яких більш актуальна для суб'єкта, а частина – менш значуща. Здається, у підходах, що акцентують ієрархічність мотивації артиста, можна побачити продовження розгорнутого тут дослідницького напрямку.

Цікаво те, що нижні, дефіцитарні поверхи ієрархії щільно заповнені детермінантами творчості, при цьому увага дослідників, педагогів і самих артистів (згідно з нашими анкетуваннями) прикута саме до шляхетних спонукальних сенсів, до сяючої та привабливої «вершини» устремління. Це означає, що «сходження з небес» високої мотивації до матеріалізму меркантильної діяльності може не позначатися на творчих результатах! Наприклад, мотивом до створення шедевра може бути і зовсім приземлений, звичайний поштовх (композитор пише музику на замовлення, щоб заробити грошей).

Сказане ще раз підтверджує перспективність естетичного виховання: мистецтво може стати тим особистісним ліфтом, за допомогою якого буде пройдено шлях від низинного до високого – з урахуванням того, що з роками мотивація може «підрости», долаючи інфантильні риси, які часто характеризують представників артистичної богеми і привести до висот справжньої самоактуалізації.

Як видно з тексту, цілий ряд детермінант пронизує всі мотиваційні поверхи, зберігаючи назву, але докорінно преображаючи зміст (вони виділені в роботі курсивом). *Гра, катарсис, що зцілює, мімесис-наслідування, гедонізм, екстаз, аполлонічне, діонісійське* – постають перед нами як спосіб задовольнити матеріальні потреби, але виростають до трансцендентних масштабів, спонукаючи людський дух до польоту.

І останнє: було виявлено, що популярна піраміда потреб не відповідає багатьом тонкощам мотивації артистів: вже в цьому дослідженні довелося додати рівень «Z», інтерпретуючи пориви музикантів до трансценденції; також ми дуже розширювально трактували поверх «Потреба у повазі». Тому особливий інтерес представляє розгляд мотиваційної ієрархії артистів у царині ідей інших психологів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Воропаєв Є. П. Методи психофізіологічного вдосконалення музикантів та акторів: теорія та практика. *Актуальні питання гуманітаристики суспільства, що глобалізується*. LAP Lambert Academic Publishing, 2020. URL: <https://www.researchgate.net/publication/348910514>. (дата звернення: 16.07.2023).
2. Воропаєв Є. П. Психолого-педагогічний експеримент в творчих ВНЗ Харкова: попередні висновки. *Гуманістична наука XXI століття: концепти та дискурси*. GlobeEdit, (04.06.2022) С. 1-85. URL: [https://www.researchgate.net/publication/361660998\\_2022](https://www.researchgate.net/publication/361660998_2022). (дата звернення: 16.07.2023).
3. Воропаєв Є. П. Психолого-педагогічні чинники креативності вихованців театральних студій. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. 277 с. URL: <https://www.researchgate.net/publication/360810622>. (дата звернення: 16.07.2023).
4. Воропаєв Є. П. Шляхи вдосконалення майстерності артиста. LAP Lambert Academic Publishing, 2017. 77 с. URL: <https://www.researchgate.net/publication/348836749>. (дата звернення: 16.07.2023).
5. Maslow A. H. *The Farther Reaches of Human Nature*. Harmondsworth : Penguin, 1971. 432 p.
6. Wilson, Glenn. *The psychology of the performing arts*. New York : St. Martin's, January 1, 1985. 180 p.

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

## **РОЗВИТОК ПРОЦЕСІВ НАСЛІДУВАННЯ У ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ**

Залишаючись класичною проблемою наукової психології, феномен наслідування розглядався в різноманітних аспектах дитячої діяльності. Зокрема в контексті загального психічного розвитку, наслідування розглядається як показник інтелектуального розвитку та здатності дитини до навчання. В контексті соціального розвитку, наслідування виступатиме необхідним компонентом соціалізації дітей, та їх комунікативного розвитку. В контексті творчої діяльності, як необхідний компонент розвитку спеціальних творчих здібностей, що реалізується шляхом відтворення певних взірців діяльності професійних митців. Також ведуча роль наслідування у моральному розвитку дитини у вихованні етичних та естетичних аспектів її особистості. В цілому у віковий та педагогічній психології наслідування розглядається як багатовимірний мінливий феномен, який обумовлює здійснення задач розвитку на кожному віковому етапі. При всій багатовимірності цього феномена поза увагою дослідників залишається психологічний зміст наслідування та його вибіркового характеру.

Зміст наслідування, в широкому розумінні, обумовлюється задачами психологічного розвитку. І він напряму пов'язаний із провідною діяльністю дитини на кожному віковому етапі її розвитку, а також із психологічними потребами дитини, що задовольняються здебільшого у провідній діяльності. А у вузькому розумінні зміст наслідування є феноменологічним, адже він обумовлюється особистісною специфікою та домінуванням конкретного психічного процесу і стану в конкретний момент життя дитини. Саме розвитку наслідування, що пов'язаний із домінуючим у його структурі пізнавальним та особистісним тенденціям і присвячена наша публікація.

З перших днів народження у дитини вже можна спостерігати форми простої мимічної імітації. Примітивні імітаційні дії новонародженого мають фізіологічну основу, нею є висока активність дзеркальних нейронів головного мозку малюка [5, 6]. В сучасних дослідженнях психологів, зокрема франкомовних (Busquet Monique, Nadel Jacqueline) терміни «наслідування» та «імітація» виступають як синоніми, тоді як ми схильні розглядати імітацію як примітивну психологічну діяльність, яку можна спостерігати у тварин. Про імітацію, на нашу думку, доцільно говорити коли повторення взірця переноситься у поведінку неусвідомлювано. Скажімо, коли новонароджена дитина копією миміку мами. Так у дослідженнях засновників біхевіоризму (Д. Уотсон, Е. Торндайк) наслідування розглядається з позицій вироблення умовного рефлексу, коли шляхом багаторазового повторення взірця відбувається наuczіння та наслідувальні дії стають умовнорефлекторними. Неусвідомлювана імітація виступає вродженою формою поведінки завдяки якій утворюються умовнорефлекторні поведінкові акти. Згідно із Р. Вудсвортсом наслідування активізується цікавістю та бажанням ствердити себе (спробувати себе) у конкретних видах діяльності [1]. І тоді наслідування виступатиме як суто психологічний процес. Самі ці характеристики наслідування – бажання спробувати себе та цікавість виступають одним з показників нормального психологічного розвитку немовляти. Отже, йдеться про особистісне спрямування вродженої здатності до імітаційних дій завдяки якій згодом з'являються нові наслідувальні дії як суто психологічний феномен. Окрім того легко побачити, що в роботах як біхевіористів так і представників функціоналістичного спрямування, наслідування виступає способом наuczіння. А в деяких трактовках ці терміни виступають як синоніми, коли наслідування розглядається як процес наuczіння, а подальше все більш вдале відтворення взірця та доведення його до умовного рефлексу – як результат наuczіння [1].

Більш широкого наповнення набуває феномен наслідування у працях Д. М. Болдуїна. В процесі розвитку особистості він відводить наслідуванню провідну роль. При цьому наслідуванням Д. М. Болдуїн вважає не лише по-

вторення предметно-практичних дій, форм поведінки тощо, а також і повторення думок, роздумів, тобто внутрішніх форм психічної діяльності. Болдуїн розрізняв примітивні форми імітації властиві для дітей раннього віку і більш складні форми імітації для яких характерне намагання дитини досконало відтворити взірець [1]. І в цьому процесі наслідування провідну роль відіграють вже вищі психічні функції. Тобто саме їм зроблені спроби розглянути процес наслідування в онтогенезі.

Окрім проби власних сил та цікавості, ведучими мотивами розвитку наслідування виступає бажання зрозуміти. Так Жан Піаже описував випадки, коли дитина рукою намагається відтворити дії закривання і відкривання коробки. Дитині не достатньо одних зорових сприймань для розуміння потрібні ще наслідувальні предметно-практичні дії [3]. Нерідко щоб зрозуміти почуття іншої людини, намагаються відтворити її міміку на своєму обличчі, а щоб зрозуміти смисл дії їх намагаються відтворити у предметно-практичному плані. Зокрема психологам відомо, що під час проходження відомого тесту «Рука» часто досліджувані різного віку намагаються відтворити своєю рукою позицію руки що намальована і таким чином надають смисл такий дії. В подібних випадках наслідування виступає механізмом процесів розуміння. Отже, говорячи про психологічний зміст наслідування ми можемо розділяти його на такий, що протікає у зовнішньому – предметно практичному плані і у внутрішньому. Ці дві сторони одного процесу наслідування взаємопов'язані і працюють як на операційний (матеріалізований) так і на смисловий (внутрішній) бік розуміння.

Зупинимось на внутрішньому змісті розвитку процесу наслідування. Отже, зароджуючись як неусвідомлювані імітаційні дії, процес наслідування починає розвиватися завдяки таким мотиваційним компонентам як бажання зрозуміти, цікавість та спроба ствердити свої можливості у предметно-практичній площині.

Початковий рівень розвитку наслідування як саме психологічного процесу здійснюється при провідній ролі перцептивних процесів. Сприймаючи

ідею (взірець) наслідування безпосередньо органами відчуттів, дитина тут же відтворює його. Так маніпулюючи з предметом, дитина ще не знає його культурно- фіксованого призначення, вона його відтворить якщо його показувати, демонструвати перед дитиною, вводячи взірець наслідування у ситуацію спілкування. Наприклад, предметні орієнтувальні-дослідницькі дії дитини з бусами можуть бути різного характеру, дитина може намотувати їх на гачок у ванні, складати у коробочку та витягувати з неї, катати, брязкати бусами, засовувати під килим тощо. Але якщо їй показувати як можна вдягати яскраві буси на шию, вона тут же відтворить такий взірець. На цьому рівні культурно фіксовану дію з предметом дитини відтворює лише при безпосередньому сприйманні взірця. Але при цьому смисл вдягання бус як прикраси, ще не зрозумілий дитині. І на певних порах культурно-фіксована дія з предметом буде здійснюватися лише при сприйманні дій дорослого як в ситуаціях спілкування так і в ситуаціях, коли дорослі в побуті використовують предмет спеціально не навчаючи цьому дитину.

На цьому рівні культурно-фіксоване призначення предмета ще не усвідомлено дитиною. Про це свідчить така фаза розвитку процесу наслідування, коли дитина діє з предметом за його призначенням, а також час від часу здійснює з ним і різноманітні маніулятивно-орієтувальні дії.

Важливою ознакою наслідування на цьому етапі є зв'язок конкретної дії з конкретним предметом. Дитині треба не просто повторювати дії (мити, мести, терти тощо) а потрібно наслідувати конкретну дію з конкретним предметом, які вона спостерігає в теперішньому часі. Наведемо спостереження за наслідувальними діями річної дитини. *Так, варто тільки щось розпочати робити при річній Софійці, як вона одразу підхопить за дорослим таку роботу. Що не почни виконувати: мити підлогу, малювати дрібною крейдою на асфальті, зашнуровувати черевики, складати в шафу скляний посуд – дівчинка відразу стане робити теж саме. А якщо не дозволити Соні повторювати за дорослими, коли їй це хочеться, здійсниться такий крик і плач, що дівчинку не так легко буде заспокоїти або відволікти якимось іншим занят-*



*тям. Ось бабуся не дала їй витирати скляні фужери. Причина бабусиної відмови зрозуміла всім, крім Соні. Вона не погоджується з такою несправедливістю, не може зрозуміти – чому їй не дозволяють на рівних брати участь у такій цікавій справі. Плачучи, вона з обуренням відкидає всі спроби напоїти її з пляшки улюбленим компотом, не захоче дивитися картинки в книжках, відкине іграшки, що підсовуються їй, не піддасться на обман, коли їй замість фужерів запропонують витирати алюмінієву кришечку. Дівчинка хоче тільки робити те саме, що робить бабуся і з тими самими скляними фужерами. В наведеному прикладі видно наскільки сильно змотивована діяльність наслідування безпосередньо даним наочним зразком.*

Наступний рівень розвитку наслідування – це наслідування, що здійснюється при провідній ролі мнемічних процесів. Саме при домінуванні процесів емоційно наповненої пам'яті, радіючи процесу повторення, дитина буде відтворювати показаний їй раніше зразок предметно практичних дій.

Часто у дітей раннього віку спостерігається відстрочене наслідування. Можна сказати, що відстрочене наслідування є перехідним етапом від наслідування в якому домінують процеси сприймання до наслідування з домінуванням мнемічних процесів. Адже при відстроченому наслідуванні дитина здійснює дії з предметом які їй були показані раніше. Але обов'язковою умовою відстроченого наслідування є сприймання - впізнавання предмета. Тобто дитина безпосередньо впізнає предмет, а ось дії з предметом не дані їй у безпосередніх сприйманнях, вона їх згадує. Тобто коли дитина бачить і впізнає предмет відбувається асоціативне згадування дії з ним. Одним із варіантом такого наслідування є виконання наслідувальних дій зі схожим предметом. Скажімо, маленька Соня у свої півтори роки з цікавістю розглядала щітку для взуття і тут же почала розчісувати нею собі волосся.

Коли ж дитина керується бажанням відтворити дії з предметом не спостерігаючи його безпосередньо, сама його знаходить та діє з ним так як їй було показано раніше, тоді ми можемо говорити, що наслідування повністю протікає з опорою на процеси пам'яті. У такій поведінці дитини можна вже

помітити задум дії, як внутрішній конкретний образ, що зберігався і відтворювався. Наведемо приклади: *Соні один рік і два місяці, вона на дачі часто грається у бесідиці і залишає там свої іграшки та уподобані предмети. Мама спеціально прибирає з поля зору дівчинки частину іграшок. Однак дитина просить маму дати їй іграшкові овочі, жестами показує де вони лежали, коли вона їх бачила в останній раз. У корзині з іграшками сама розшукує їх, відкидаючи не потрібні іграшки, врешті достає м'які поролонові овочі, складає їх каструльку, виймає і ріже пластмасовим ножиком. Як видно всі дії дитини культурно-фіксовані, здійснює їх вона орієнтуючись на задум діяти певним чином. На цьому етапі дитині не важливо вправно виконувати дії з предметами. Смыслова характеристика дій полягає у радощах від їх відтворення. Так маленька Соня підносить порожню справжню ложку мамі до рота. Мама робить вигляд, що їсть приговорюючи: «Ах, як смачно. Яка смачна каша!». А Соня голосно сміючись знов зачерпує ложкою повітря і пропонує мамі.*

Наступний рівень, коли наслідування протікає при провідній ролі наочно-дійового мислення. На другому році життя у дитини з'являється внутрішній план дій, а к двом рокам він вже яскраво проявляється під час її діяльності із предметами. Так наслідувальні дії дитини з предметом здійснюються за задумом. Певною мірою задум є актуалізацією образу дії, що зберігався пам'яттю. Однак дитина вже не просто хоче наслідувати дії, вона хоче наслідувати їх вправно і вдало. Тепер їй не важливо просто їсти ложкою, їй важливо робити це так щоб не розплескати їжу, не просто проводити розчіскою по волоссю, а саме пригладити, розчесати волоссю тощо. Якщо раніше дитина знаходила насадку для пилососу і відтворювала дії з ним дії прибирання і навіть намагалась звуконаслідувати шуму пилососа, то тепер їй важливо саме прибрати. Актуалізація образу дії з предметом збереженого у пам'яті спонукає дитину до відтворення предметних цілеспрямованих дій. І в її діях все більше проступають розумові процеси. Так, намагаючись прикріпити до пилососу насадку, дитина уповільнює свої дії, прикладає насадку різними шля-

хами, Настирливо шукає таку дію, завдяки якій вона все ж таки з'єднає два предмети. Можна сказати що здійснюється справжній предметний розумовий пошук правильної (вдалої) наслідувальної дії. А багаторазове повторення наслідувальних дій дає змогу глибше зрозуміти їх практичний смисл.

Отже, всі форми предметного наслідування у ранньому віці здійснюються як перенос взірця у власну діяльність. У ранньому віці діти переносять у свою власну діяльність тільки ті зразки, які їм подобаються і які вони можуть виконати хоч певною мірою. Сам вибір здійснюється не лише на основі спостереження за діями оточуючих, а також і на основі експериментів із власними можливостями і можливостями предметів. Коли дитина здійснює свій власний авторський вибір об'єкта для наслідування, наслідує предметно практичні дії то завдяки цьому розкриває нові можливості не лише предмета, а і свої власні можливості.

У ранньому віці дитина може мимовільно (спонтанно) переймати взірці для наслідування пропоновані дорослим і відтворювати їх у різноманітних сферах своєї діяльності, переносити взірці діяльності із однієї сфери в іншу. Тоді дитина активно використовує вже набутий сенсорно-моторний та емоційний досвід та створює причинно-наслідкові зв'язки і також мимовільно породжує предметні творчі аналоги. У стратегіальній теорії творчості В. О. Моляко аналогізування розглядається як один з видів розумової стратегії [2, 4], у нашому дослідженні важливо прослідкувати як з'являється аналогізування в онтогенезі, Саме завдяки аналогізуванню дитина починає вчитися розуміти як її дії можуть бути сприйняті іншими, розуміти емоції інших людей (на основі власного досвіду) і встановлювати смислові зв'язки між результатами своїх дій та діями й емоційними реакціями інших.

Аналогізування зароджується коли дитина починає використовувати предмет за принципом схожості зовнішнього виду і функції. Як у наведеному вище прикладі із щіткою для взуття, якою дитина почала розчісуватися. На цьому етапі аналогізування ще не може бути виокремлено із наслідування у окремий розумовий процес. Ближче до трьох років наслідуючи, діти почина-

ють виконувати заміщуючи дії. Наприклад, дитина прийшла з зимової прогулянки і хоче відтворити катання на санчатах. Для цього вона використовує диванну подушку та їздить на ній по підлозі перебираючи ногами. Поява замісних предметів та замісних дій з предметами говорить за те, що аналогізування як внутрішній процес починає виокремлюватися із наслідування. Отже, діти раннього віку аналогізують в предметно-практичному плані за власними спонтанними потягами і бажаннями. Процес наслідування здійснюється за певним образом – орієнтиром. Згідно з В. О. Моляко образ – орієнтир розвивається по певних етапах, спочатку з'являється праобраз, потім прообраз, та згодом провідний образ-орієнтир [2]. Цей образ-орієнтир дитина матеріалізує у своїй предметній практичній діяльності використовуючи замісні предмети та дії. На кінець третього року життя в наслідувальних діях дитини все більше проступають ознаки розумового аналогізування.

**Висновки.** Залишаючись класичною проблемою наукової психології, феномен наслідування розглядався в контексті загального психічного розвитку, в контексті соціального розвитку, в контексті творчої діяльності, у вихованні етичних та естетичних аспектів особистості дитини. Зміст наслідування, в широкому розумінні, обумовлюється задачами психологічного розвитку. У вузькому розумінні зміст наслідування обумовлюється особистісною специфікою та домінуванням конкретного психічного процесу і стану дитини.

Зароджуючись як неусвідомлювані імітаційні дії, процес наслідування починає розвиватися завдяки таким мотиваційним компонентам як бажання зрозуміти, цікавість та спроби ствердити свої можливості у предметно-практичній площині.

Початковий рівень розвитку наслідування саме як психологічного процесу здійснюється при ведучій ролі перцептивних процесів. Коли сприймаючи ідею (взірець) наслідування безпосередньо органами відчуттів, дитина тут же відтворює його. Так дитина навчається культурно-фіксованим діям із предметом, але ще не осмислює їх. Суттєвою ознакою на цьому етапі є зв'язок конкретної дії з конкретним предметом в структурі наслідування.

Наступний рівень розвитку наслідування – це наслідування, що здійснюється при ведучій ролі мнемічних процесів. Саме при домінуванні процесів емоційно наповненої пам'яті, радіючи процесу повторення, дитина буде відтворювати показаний їй раніше зразок предметно практичних дій не спостерігаючи безпосередньо за діями дорослого.

Перехідним етапом від наслідування в якому домінують процеси сприймання до наслідування з домінуванням мнемічних процесів є відстрочене наслідування. Але обов'язковою умовою відстроченого наслідування є сприймання - впізнавання предмета. а дії з предметом не дані у малюку у безпосередніх сприйманнях, він їх згадує.

Коли ж дитина керується бажанням відтворити дії з предметом не спостерігаючи його безпосередньо, сама його знаходить та діє з ним так як їй було показано раніше, тоді наслідування повністю протікає з опорою на процеси пам'яті.

Наступний рівень розвитку коли наслідування протікає при провідній ролі наочно-дійового мислення. На другому році життя у дитини з'являється внутрішній план дій і наслідувальні дії дитини з предметом здійснюються за задумом (планом). Актуалізація образу дії з предметом збереженого у пам'яті спонукає дитину до відтворення предметних цілеспрямованих дій. І в цих діях все більше проступають розумові процеси.

На кінець раннього дитинства наслідування починає все більше набувати ознак аналогізування. Для цього характерне: 1) поява (актуалізація) певного образу-орієнтиру, який виконує функцію задуму дій дитини з предметами; 2) пошук і наявність предметів завдяки яким матеріалізує задумане у своїй предметній діяльності; 3) наявність замінних дій і замінних предметів у предметній діяльності дитини.

#### ***ЛІТЕРАТУРА***

1. Євдокімова О. О. Історія психології: навч. посіб. Харків: Константа, 2020. 320 с.
2. Моляко В.О. Творча конструктологія (пролегомени) К.: Освіта України, 2007, 388 с.
3. Піаже Ж. Мовлення і мислення дитини. АСТ, 2022 р. 461 с.

4. Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта: монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 194 с.
5. Busquet M. Heureux dans son corps, heureux à la crèche. Le bien-être et l'accueil collectif et individuel de la petite enfance. Dunod, 2019, 159 p.
6. Nadel J. Imiter pour grandir. Développement du bébé et de l'enfant avec autisme Année : 2021. 252 p.

*Діхтяренко С. Ю.,*

*кандидат психологічних наук, доцент,*

*доцент кафедри психології,*

*Уманський державний педагогічний*

*університет імені Павла Тичини*

## **МОТИВАЦІЯ ДО НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ ДЛЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ТА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Ставлення здобувача вищої освіти до навчання у закладі вищої освіти найбільше залежить від чинників вибору професії (спеціальності) і ставлення до самого процесу навчання.

При наявності професійної мотивації пізнавальна діяльність здобувача має включений і наполегливий характер. Здобувачеві цікаво навчатись, це викликає в нього позитивні емоції, бажання працювати. Мотивація досягнення успіху визначає любов і захоплення своєю роботою, процесом навчання. Студенти виявляють ініціативу, створюють навколо себе творчу пізнавальну атмосферу. Вони демонструють готовність до успішної, результативної навчально-професійної діяльності. Допомагає успішному навчанню студентів мотивація самоствердження, бажання продемонструвати свої реальні й можливі досягнення.

Довгоочікуваний вступ на навчання улюбленої професії, новий «дорослий» статус здобувача та студентське життя надихають до навчання. Але, не

так все райдужно, враховуючи теперішню ситуацію повномасштабної війни в Україні. Насправді мотивація до навчання кульгала і в мирні часи, а зараз ситуація лише ускладнилася. Частина здобувачів взагалі не розуміє, як вчитися офлайн і навіщо вчитися та виконувати завдання, коли тривають обстріли міст, скрізь руйнування, смерть, страх, а майбутнє ще більш невизначене. бездіяльність і низька включеність виправдовується високим психологічним напруженням та нездатністю працювати через переживання.

Дистанційна форма навчання – це тимчасовий захід, як форма здобуття знань, це нові можливості самонавчання та відповідальності, це робота в різних програмах і платформах.

Апатичність здобувачів цілком може бути пов'язана з тим, що всі ми замкнені у кордонах подій, що відбуваються просто зараз. Але варто пам'ятати, що всі війни рано чи пізно завершуються, тож ми маємо намагатися заглядати в майбутнє. Тому варто спрямовувати погляд студентів у майбутнє. Вчити їх прогнозувати, передбачати, будувати плани. Не варто сприймати воєнний стан як довгі канікули або час, коли певні справи (наприклад, домашні завдання) можна закинути.

В умовах стресу через війну організм кожного з нас мобілізується, часом з'являється втрата сил, бажання, апатія. Щоб пережити стрес, нам потрібно багато ресурсів – їх наше тіло бере з резервів, які треба регулярно відновлювати. Найчастішою проблемою здобувачів є концентрація уваги – часто через сирени та вибухи, але також і у відносній безпеці.

Важливо пам'ятати, що речі, на які ми не здатні вплинути, не мають забирати всі наші ресурси. Зараз зосереджуємось на тому, що щоденно допомагає наблизитися до перемоги: домашні побутові справи, спілкування з близькими, отримання корисних навичок.

Мотивація до навчання у великій мірі залежить від науково-педагогічних працівників. Саме зараз завдання викладачів – допомогти здобувачам вищої освіти створити простір безпеки.

Одним із найбільших викликів для викладачів стало те, що з початком війни активність здобувачів у навчальному процесі помітно знизилась. Таким чином, доводиться посилювати мотивацію до навчання, оскільки психологічний стан учасників процесу, а також фізична можливість продовжувати навчання не завжди є позитивною.

Наразі багато учасників освітнього процесу є залученими до волонтерства, працюють або перебувають у лавах Територіальної оборони чи Збройних Сил України. Здобувачі вищої освіти доєднуються до навчання і, що певною мірою захоплює, показують досить непоганий результат. Варто виділяти час викладачам для індивідуальної роботи з такими здобувачами.

Найцінніше для здобувачів вищої освіти, особливо перших курсів, під час війни – це розуміюча взаємодія, спілкування. Для стимулювання розумової діяльності обов'язково потрібно давати змогу виговоритись. Важливо викладачеві пам'ятати, що мотивація в мозку виникає від двох стимулів: нагороди та небезпеки. Нагорода – це те, що викликає в нас позитивні емоції. А небезпека – те, що викликає страх. Під впливом страху можливо запам'ятати, що треба дивитися в обидва боки перед пішохідним переходом, але неможливо вивчити англійську мову. Натомість нагорода мотивує людину до вивчення складних речей та навичок. Тому варто придумати систему нагород за активність.

Наш фронт – це навчання, бо ми маємо ставати кращими, розумнішими і згодом відбудувувати нашу країну, застосовуючи свої знання. Навчання в часі війни складне, адже ми маємо безліч викликів, які можуть перешкодити процесу.

Отже, освіта в час війни є важливою, а творчість слід розуміти як спосіб протидіяти травмі та розвивати життєстійкість.

#### ***ЛІТЕРАТУРА***

1. Михайличенко В. Роль мотивації навчально-пізнавальної діяльності у формуванні професійної спрямованості студентів. Збірник наукових праць : Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Запоріжжя, 2011. Вип. 17 (70).
2. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проектна діяльність: Науково-методичний збірник / за загальною ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці «Букрек». 2022. 140 с.



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

## **ПРЕДМЕТНА ОБЛАСТЬ ПСИХОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ**

Останнє століття стало свідком вражаючої експансії психології, стрімкого збільшення обсягу її функціонування, особливо за кількісним критерієм (зокрема, обсяг здійснюваних досліджень), поглиблення її галузевої та дисциплінарної диференціації. Психологія надзвичайно розширила коло своїх інтересів – вона звертається до величезної кількості явищ, які охоплюють практично всі сфери людського життя. Технологічний апарат дослідження надзвичайно розширився, що сприяло паралельному зростанню досвіду, специфічному для кожної окремої дослідницької області. У результаті сфери аналізу розмножилися та відокремилися одна від одної, у процесі спеціалізації, властивої і для інших професійних систем. Процес спеціалізації становить форму прогресу дисципліни, її здатності вирішувати відповідні проблеми все більш спеціалізованими та ефективними способами. Проте на відміну від багатьох інших фахових галузей у випадку психології зв'язки, що поєднують спеціалізовані сектори знань і досвіду, є слабкими. Сучасна психологія не є єдиною системою, у межах якої спеціалізуються фахівці, а є комплексом роз'єднаних галузей знань і практик, які мають власні мови, методи, а також інституційні способи поширення (наприклад, свої часописи) [17].

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'єкти-

вістських, що ведуть до редукції і втрати специфіки психології. З різноманітністю визначень предмета психології тісно пов'язана проблема фрагментованості психологічного знання. Це стає перепорою для розвитку психології та ефективного її використання. Актуальність розробки стратегій інтеграції психологічного знання визначається особливостями сучасної соціокультурної та пізнавальної ситуації, що вимагає творення нових підходів, відповідних викликам часу та запитам сучасної психології. Зокрема, мова йде про необхідність визначення умов інтеграції психологічного знання, створення моделей інтеграції та опрацювання відповідних стратегій.

Згідно з J. R. Roose, формування науки має такі етапи: донауковий; рівень емпіричних досліджень, вдосконалення методів контрольованого спостереження; рівень кількісної оцінки і формалізації; рівень теоретичного об'єднання - і відповідні рівні розвитку. На його думку, психологія знаходиться на рівні емпіричної практики і є теоретично незрілою наукою, становить багатогранну і сильно фрагментовану дисципліну, колекцію фактів, які важко пояснити; психологія є мультисвітоглядною, мультиметодологічною, поліпарадигмальною, мультисистемною, багатопротифільною, і, насамперед, мультитеоретичною. Постає питання, чи насправді можливе теоретичне об'єднання психології? Ключову роль щодо подолання перепон такого об'єднання відіграє проблема сумісності конкуруючих теорій. Роусе закликає до розробки об'єднаної стратегії, спрямованої, зокрема, на такі завдання: 1) окреслення низки емпіричних законів, 2) роз'яснення гносеологічної основи різних видів теорії, 3) розробку стратегії створення мінітеорій «bottomup» (вгору дном, знизу догори), на протипагу стратегії створення великих теорій «згори донизу».

У 90-ті роки ХХ ст. активізуються спроби теоретичного об'єднання в психології. G. Kimble запропонував підхід до об'єднання в необігевіористській традиції під назвою «функціональний бігевіоризм». N. Anderson розробив функціональну теорію пізнання і запропонував інформаційну інтеграційну теорію. Спираючись на думку, що дія повинна розумітися з точки зору мети

та спрямованості, намагаючись врахувати феноменологію повсякденного досвіду, Андерсон застосував свою теорію та розроблену ним прикладну «когнітивну алгебру» щодо багатьох різних областей психології, таких як психофізика, сприйняття особи, судження, прийняття рішень, емоційні реакції та его-захисти.

А. Staats прагнув будувати мости як у різних сферах поведінкової психології, так і між бігевіоризмом та галузями традиційної психології (наприклад, соціальною психологією, психологією особистості). Його підхід до об'єднання психології відомий під назвою психологічного бігевіоризму. А. Staats охарактеризував свою теорію як міжрівневу, міжгалузеву, яка перетинає різні дисципліни психології і використовує простіші явища для пояснення складніших. Посилаючись на еволюційно-біологічне трактування емоцій, А. Staats акцентував, що тварини будують «основний поведінковий репертуар» впродовж усього свого розвитку, навчаючись знаходити збудники позитивних емоцій і уникати збудників негативних емоцій. А. Staats використовував цю модель як будівельний блок для конструювання складних моделей людських пізнавальних явищ (наприклад, мова) і таким чином пов'язував поведінкову теорію з вищими когнітивними процесами. Як і N. Anderson, він застосував свій підхід до низки різних галузей психології.

На відміну від дослідників, які акцентували об'єднання з поведінкових і когнітивних перспектив, Р. Штернберг та його колеги запропонували свій варіант мислення про організацію сфери єдиної психології, яку вони визначили як «мультипарадигмальне, мультидисциплінарне та комплексне дослідження психологічних явищ через конвергентні операції» [19, р.1069]. Автори стверджували, що психологія повинна бути організована навколо вивчення конкретних психологічних проблем, а не шкіл та їх методологій. Іншими словами, єдина психологія будується з багатьох шкіл думки і багатьох різних дисциплін; різні ідеї пов'язуються разом, щоб запропонувати цілісний, багатосаровий опис конкретного психологічного явища. Представляючи свою модель, автори закликали психологів відмовитися від нинішніх шкідливих

звичок надмірного дотримання одиничних методологій та окремих шкіл думки, бути більш саморефлексивними щодо сепаратистського характеру дисципліни і рухатися в напрямку більш кооперативної, синергійної орієнтації [23].

Одним із шляхів інтеграції психології є орієнтація на пізнання різноманіття альтернативних теорій, визначення їх переваг, зон та меж застосовності. Основою такого шляху має бути розуміння принципової обмеженості і відносності усіх наукових теорій, розвиток «мистецтва перекладу» (з мови однієї теорії на мову іншої). Б. Л. Патерсон вважає, що метою інтеграції з позицій плюралізму є не створення єдиної теорії, що пояснює всі досліджувані явища, а скоріше, інтеграція спектру альтернативних теоретичних підходів для опрацювання дослідницької перспективи, ширшої, порівняно з тою, яку може забезпечити одна узагальнювальна теорія. Кожну з психологічних теорій, що мають власний понятійний апарат, термінологію та основоположення, важливо співвіднести одну з одною, здійснити критичне порівняння, посилити чіткість, визначити можливості інтеграції [15]. Важко розраховувати на вичерпне пояснення психологічної феноменології в рамках однієї «досконалої теорії», коли навіть щодо того, що власне підлягає поясненню, існують різні точки зору. Виникає необхідність в опрацюванні підходів, що створюють можливості багатовимірного бачення з позицій різних теорій для доповнення і поглиблення уявлень про психологічну феноменологію.

На думку Г. Хенрікеса, необхідна метатеоретична основа, яка чітко окреслює предмет психології, визначає місце психології щодо інших наук, дає змогу систематично інтегрувати ключові ідеї з основних перспектив таким чином, щоб сприяти накопиченню знань. Метафорично, кожне «ключове розуміння» можна розглядати як частину більшої головоломки; і, як з завершенням головоломки, що більше частин проясняються, то чіткішою стає загальна картина. Розколи між когнітивними та поведінковими науковими перспективами, дистальною / природною та проксимальною / виховною перспективами, психодинамічними та поведінковими терапевтичними перспективами, конструктивістськими та емпіричними епістемологічними перспекти-

вами є наслідками неповних, частково правильних систем знань, які визначаються як конфронтаційні щодо одна одної в спосіб, який є більш політичним, ніж науковим. Г. Хенрікес згоджується зі Р. Штернбергом і Є. Григоренко, які стверджували, що мультипарадигмальна перспектива сприятиме більш глибокому розумінню психологічних явищ, проте свій підхід вважає метапарадигмальним.

Зосередимося на одному з інтеграційних завдань – моделюванні простору психологічного знання як наявного, так і ймовірного. Здійснення інтеграції психології пов'язане з перетвореннями в самій науці, зокрема, новим позиціонуванням предмета психології, який би виконував роль матриці. Предметна матриця виступала б об'єднувальною платформою для сформованого в рамках різних підходів знання, що з використанням інструментів комунікативної методології сприяло б нефорсованій його інтеграції [6].

Моделі таких матриць вже є. Зокрема, А. Клірманс [11], який вважає інтеграцію безперечно необхідною для розвитку сучасної психології, пропонує теоретичну модель, в якій наявне психологічне знання представлено у формі тривимірної матриці сфери психології: рівнів опису (біологічний, індивідуальний, груповий); перспективи (нормальність, зміна і розвиток, патологія); методу (інтервенція, експериментування та моделювання). Отримані таким чином 27 секцій матриці запропоновано розглядати як опис наявних сфер психології, базову структуру її інтеграції.

Іншу матрицю запропоновано В. Янчуком, автором соціокультурно-інтердетерміністської діалогічної метатеорії інтеграції психологічного знання. Янчук вважає, що наявне різноманіття психологічного знання може бути представлено у низці континуумів – за критерієм різноякісності природ: біологічне-психічне-символічне; за критерієм сфер відображеної реальності: усвідомлюване-несвідоме-екзистенціальне; за критерієм сфер вивчення: особистість-оточення-активність. Системоутворювальною засадою виділених континуумів виступає універсальна інтердетермінанта – культура.

На думку Г. О. Балла, труднощі інтеграції в контексті суперечностей сучасної психології пов'язані зі складністю досліджуваних психологією об'єктів. Йдеться про складність як онтологічну, так і гносеологічну. Складність, суперечливість психологічної науки зумовлено також її положенням серед інших сфер культури: вона межує (з частковим перетином сфер) з природничими і соціальними науками (біологія, соціологія та ін.), філософією, художньою літературою, мистецтвом, теологією, досвідом містиків та інших носіїв трансперсональних переживань. Ці перетини зумовлюють доцільність вживання концепту «культурно-психологічна течія» (в сфері «культурно-психологічного перетину»), що визначається як комплекс уявлень про психологічні явища, специфічний спосіб їх сприйняття, їх причин, ролі в житті людини. Можна виокремити різні течії пізнання психологічних явищ (філософська, художня, природнича, соціогуманітарна), домінуючі в різних культурно-історичних епохах, котрі в контексті сучасної соціокультурної та пізнавальної ситуації (в умовах інформаційного суспільства, мультикультурних та глобалізаційних тенденцій сучасності) активно взаємодіють, що посилює зазначену вище складність і суперечливість психологічного знання.

Враховуючи зазначене, предметне поле психології бажано визначити якомога ширше, тобто доцільним буде таке визначення, в якому є місце позиціям різних теорій, всім сферам, локаціям і фокусам вивчення з урахуванням різних характеристик психологічної феноменології. Предметне поле психології (сукупність психологічних явищ в найширшому розумінні) є надзвичайно складним, різноякісним та непередбачувано мінливим. Модель предметного поля психології має бути багатовимірною, зокрема, слід звернути увагу на просторові, часові, енергетичні та ціннісні виміри. Психологічні явища можуть бути переважно внутрішні або зовнішні, глибинні або поверхові; в часовому аспекті – можуть бути миттєві і тривалі, мінливі і стабільні; можуть бути агентами впливу або об'єктами впливу, мати стосунок до дефіцитних цінностей чи цінностей розвитку та повноти буття, можуть поєднувати в собі суперечливі характеристики. Щодо різномасштабності –

психологічні явища можуть охоплювати великі маси людей (емоційне піднесення чи паніка), а можуть стосуватись одного розумного щура.

Нами здійснено спробу упорядкування сукупності уявлень про психологічні явища шляхом створення чотиривимірного простору зазначених явищ, різних за рівнем детермінації, просторовими, часовими параметрами, фокусом уваги дослідників. Враховуючи велику кількість можливих вимірів психологічної феноменології, ми пропонуємо обмежити їх коло чотирма, а саме обрати такі підстави (критерії) для інвентаризації різноманіття психологічного знання та репрезентації його у формі різновимірного простору:

- за критерієм рівнів детермінації;
- за просторовим критерієм (сфер виявлення);
- за часовим критерієм;
- за критерієм історико-культурних фокусів уваги.

Особливістю цих вимірів є їх відносна автономія кожного щодо інших, що виявляється в обмеженості їх взаємоперетину. Представлені виміри, попри їх обмежену кількість, дають змогу включити в площину аналізу досягнення різних підходів (поведінкового, когнітивного, психодинамічного і екзистенційно-феноменологічного), а також різні галузі психологічних досліджень.

Базуючись на цих підставах, ми визначаємо предмет психології як сукупність психологічних явищ (проявів), властивих високорозвиненій істоті (одній або багатьом, людям, тваринам або іншим невідомим нам істотам); означені явища мають різні часові, енергетичні, просторові характеристики, представляють різні аспекти, сфери та рівні детермінації, пов'язані з різними факторами – природними, біосоціальними, культуральними, екзистенційно-смысловими. Зокрема, йдеться про різні аспекти психологічної феноменології (з опорою на ідеї В. А. Роменця про ситуацію, мотивацію, дію і післядію в контексті вчинкового підходу до історії психології), про виділені нами сфери (особистісні, в широкому розумінні) – інтраперсональну, екстраперсональну, трансперсональну і метаперсональну, а також про явища різного рівня детер-

рмінації – психоприродні, психобіосоціальні (спільні для людей і розвинених тварин), психокультуральні, психоекзистенційні.

Згадані аспекти психологічної феноменології (різні психологічні аспекти буття людини в світі) або фокуси уваги дослідника – це, в термінах В. А. Роменця, ситуація, мотивація, дія і післядія (рефлексія). Докладніше:

- «ситуація» (включення в площину аналізу обставин соціального і природного оточення, історико-соціокультурного контексту) як виклик людині, контекстність існування, обставини фатальні і фортунні, «закинутість» людини в світ як «природний експеримент»,
- мотивація людини (страхи, бажання, прагнення, буттєві і дефіцієнтні),
- дія, поведінка, активність, що спостерігається ззовні, конструктивне або деструктивне перетворення ситуації,
- рефлексія, внутрішня активність, осмислення існування, визрівання й оформлення проєктів.

Йдеться про фокуси уваги до психологічних аспектів людського життя впродовж історії зародження і розвитку психологічного знання в надрах теології, філософії, літератури, мистецтва, науки від античності до сучасності, в подальшому конституюваних як аспекти (зони, області) вивчення психології; причому фіксація (а не тимчасове акцентування) на одному з аспектів окремо призводила до втрати дослідниками цілісного бачення психології людини.

Частково з зазначеними аспектами, фокусами уваги перетинаються виділені нами сфери, що розрізняються просторовими характеристиками, – інтраперсональна (переживання, внутрішня психологічна активність, частково підлягає самоспостереженню), екстраперсональна (активність, що спостерігається ззовні), трансперсональна (стан зміненої свідомості, сни, візії, пов'язані з глибинним досвідом, образами колективного несвідомого, родової пам'яті) і метаперсональна (психологічний вплив людини за її фізичної відсутності, психологічні аспекти продуктів творчої діяльності – «душа в заповітній лірі», різні варіанти «психологічного життя особи, її впливу на інших людей після її біологічної смерті»).



Психологічні явища різняться за своїми динамічно-часовими характеристиками (час тривання, динамічність), а також метафорами, які їх відображають; за цією ознакою можна виділити такі групи явищ:

- сукупність короткочасних явищ, подібних руху вогню або вітру (емоційний спалах, осяяння, миті захоплення, летючі думки, стрімко минуці стани);

- сукупність плинних, мінливих, подібних руху води явищ (рух асоціацій, емоційні процеси, роздуми тощо);

- сукупність стабільних, водночас не позбавлених розвитку. рухливості, гнучкості явищ (психологічні властивості, що можуть змінюватись, розвиватись);

- сукупність статичних ригідних явищ, подібних до чогось застиглого, важкого (жорстко фіксовані звички, стереотипи, нав'язливості, ідеї-фікс, фанатичні переконання).

Вивчення різних за зазначеними характеристиками явищ, ймовірно, передбачає перевагу різних підходів для їх репрезентації, моделювання (напр., вибір системного, мережевого або синергетичного підходу).

У просторі психологічного ми розглядаємо явища різних рівнів детермінації:

- психоприродний (сукупність психологічних явищ, що спостерігається у людей і тварин з розвиненим мозком, тісно пов'язана з природними зовнішніми і внутрішніми факторами – кліматом, вірусними інфекціями, генетикою, фізіологією та ін.);

- психобіосоціальний (сукупність психологічних явищ, подібних у людей і тварин з розвиненим мозком, тісно пов'язана з їх соціальною природою, протокультурними ритуалами і навчанням, передачею набутого досвіду від одного індивіда або особини іншим тощо);

- психокультуральний (сукупність психологічних явищ, притаманна людям, пов'язана з різноманітністю, складністю, багатством створених ними

культур, культурно-символічним характером дій і взаємодій, внутрішньої і зовнішньої активності);

– психоекзистенційний (сукупність психологічних явищ, пов'язаних зі здатністю людини до творчої уяви та рефлексії, зокрема, до відстеження культуральних і природних впливів на свій психічний стан, спосіб мислення тощо, значущістю ціннісно-сміслових аспектів, пошуками сенсу життя).

Вивчення окреслених явищ вимагає якісно відмінних інструментів, заснованих на різних епістемологічних підставах, звернення до методології і методів дослідження, прийнятим в природознавстві або соціогуманітарних науках.

Отже, в процесі упорядкування психологічної феноменології було запропоновано чотири диференціальних виміри на підставі критеріїв рівня, часових характеристик, просторової сфери (4 якісно різних сфер) і аспекту (4 аспекти – фокуси уваги дослідника).

Означені виміри існують як взаємодоповнювальні, розширюють можливості і глибину осягнення природи представлених феноменів.

Якщо взяти до розгляду психологічну специфіку людини в різних аспектах її психології, репрезентованих зазначеними вимірами, вкрай важливим є знаходження об'єднувальної спільної мережі, присутньої в кожному з них. Побудова простору інтегративного штибу, передбачає визначення стрижня, який поєднує всі інші складові. Таким всепрониклим інтегратором виступає особистість, «стрижень-мережа», «поліфункціональний орган», який забезпечує збалансованість цілісного функціонування, здійснює взаємопроникнення і взаємодію гетерогенних гетеродетермінованих явищ (зокрема втілення екзистенційних осяянь в творах культури). Коли баланс порушується та починають виявлятися ознаки дисгармонії – це може свідчити як про фазу творчого процесу, динаміку розвитку, так і про небезпеку душевного розладу.

Отже, здійснено спробу упорядкування знання про психологічну феноменологію. Різномірне, багатовимірне, гетерогенне, поліваріативне (під впливом різних епістемічних, парадигмальних і синтагматичних факторів) психологічне знання може бути відображено в рамках чотирьох вимірів, що

репрезентують знання про явища, різні за рівнем, аспектам, просторовим, часовим параметрам, при цьому кожна з площин стосується знань про опосередковане особистістю взаємопроникнення природи, культури та екзистенції.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. О. Радіогуманістична орієнтація в методології людинознавства: наукове видання. Київ: Видавництво ПП «СКД». 2017. 300 с.
2. Завгородня Олена. Проблема фрагментованості психології: напрямки досліджень. Психологічні проблеми творчості: матеріали XXII Міжнародної науковопрактичної конференції, 23 липня 2022 року / за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2022. с. 92-101.
3. Завгородня Олена. Розробка принципів інтегративно-екзистенційного підходу. Теоретичні дослідження у психології: Збірник статей. Том. IV. Впор. В.О. Медінцев. Харків: Монограф. 2018. С. 130-145
4. Інтегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці: монографія; за ред. Г.О. Балла. Кіровоград : Імекс-ЛТД. 2012. 312 с.
5. Основи психології: підруч. / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. 6-те вид., стер. Київ: Либідь, 2006. 632 с. (1-ше вид. 1995 р.) ISBN 966-06-0410-6
6. Системність психологічного знання на сучасному етапі його розвитку: монографія [Г. О. Балл, Н. А. Бастун, О. В. Губенко, В. В. Депутат, О. В. Завгородня, В. О. Медінцев, Т. А. Російчук, Є. В. Степура] за ред. О. В. Завгородньої. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017.
7. Медінцев В. О. Аналіз труднощів інтеграції психологічного знання // Теоретичні дослідження у психології: монографічна серія / уклад. В. О. Медінцев. Том IX. 2020. С. 56–71. doi: 10.24411/2616-6860-2020-10003
8. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття. Київ: Либідь, 1998. 992 с.
9. 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.
10. Anderson, N. (2013). Unified psychology based on three laws of information integration. *Review of General Psychology*. Vol. 17 (2), 125-132.
11. Cleeremans A. The grand challenge for psychology: integrate and fire! *Frontiers in Psychology*, 22 April 2010. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2010.00012>.
12. Green, C. (2017). Why Psychology Isn't Unified, and Probably Never Will Be. *Review of General Psychology*. V. 19 (3), 207-214.
13. Henriques, G. (2013). Evolving from methodological to conceptual unification. *Review of General Psychology*. Vol. 17, 168-173. DOI: 10.1037/a0032929
14. Kimble G. A. *Psychology: The hope of a science*. The MIT Press. 1996.
15. Paterson B. Pluralism. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. L.: Sage Publications, 2008. P. 633-637.
16. Royce, J. R. (1987). A Strategy for Developing Unifying Theory in Psychology In A. W. Staats & L. P. Mos (Eds.). *Annals of theoretical psychology*. Vol. 5, 275-284. New York: Plenum.
17. Salvatore, S., Ando', A., Andrisano Ruggieri, R., Bucci, F., Cordella, B., Freda, M. F., Lombardo, C., Lo Coco, G., Novara, C., Petito, A., Schimmenti, A., Vegni, E., Venuleo, C., Zagaria, A., & Zennaro, A. Compartmentalization and unity of professional psychology. A road map for the future of the discipline. *Rivista Di Psicologia Clinica*, 2022, 1, 29-58.
18. Staats, A. W. (2003) A psychological behaviorism theory of personality. In Millon, Theodore; Learner, Melvin J. (Eds.), *Handbook of psychology*. New-York: John Wiley & Sons, 135-158.
19. Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. (2001). Unified psychology *American Psychologist*. Vol. 56 (12), 1069-1079.

*Завгородня О. В.,*

*доктор психологічних наук,*

*старший науковий співробітник,*

*головний науковий співробітник лабораторії психології творчості*

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

## **ПСИХОПРОФІЛАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДТРИМКИ ХУДОЖНЬО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИ**

Створення умов, сприятливих для творчого розвитку та самореалізації молодого людини, включає також психопрофілактичний і психотерапевтичний аспекти. Адже поглинутість травматичним досвідом, загострення внутрішніх конфліктів, неможливість дистанціювання від переживань, необхідного для їх трансформації, блокують творчий процес. В цьому контексті не можна не торкнутись давнього питання про психічне здоров'я творчої особистості.

Сократ вбачав у творчому стані поетів вияв божественної нестями, яку трактував позитивно як умову справжніх поетичних досягнень. Ще Аристотель зауважував: «Чому люди, талановиті в галузі філософії, чи в керівництві державою, або в заняттях мистецтвом, – чому всі вони, напевне, були меланхоліками?» [цит. за 2, с. 37]. Водночас давньогрецькі мислителі зовсім не були схильні до однобічного погляду на психічне здоров'я, до ототожнення норми з адаптованою посередністю. Легенда часів Перикла розповідає про те, що жителі Абдери запідозрили свого громадянина (а це був філософ Демокрит) у божевіллі та викликали до нього Гіпократ. Бесіда двох великих людей завершилась несподівано для городян. Гіпократ вийшов до них і сказав, що Демокрит має здоровий та ясний розум, чого він не може сказати про самих жителів Абдери [2].

Окреслимо дві позиції: 1) творча людина схильна до психічних розладів; 2) творча людина характеризується високим рівнем психічного здоров'я. Відмінності цих позицій пов'язані із різним трактуванням поняття психічного здоров'я. Представники першої позиції розглядають психічне здоров'я тра-

диційно як психічну стабільність, врівноваженість, відсутність розладів та ексцесів, що призводять до соціальної дезадаптації. Їх позиція ґрунтується на емпіричних даних, зокрема таких, що висококреативні особи, порівняно з контрольними групами, більш емоційно збудливі, чутливі, тривожні, більшою мірою схильні до психічних розладів, мають більше проблем із соціальною адаптацією, в їх роду частіше спостерігається спадкова схильність до шизофренії. Представники другої позиції вважають, що психічно здорова людина є особою високого рівня розвитку, цілісною, творчою, вільною від групоцентричних обмежень та внутрішньої амбівалентності, здатною любити всім серцем, наділеною моральнісною інтуїцією. Чи можна вважати здоровою людину малочутливу, не здатну до глибоких почуттів, співпереживання? Водночас така людина – «духовно-емоційний інвалід» – може жадібно прагнути статусу та влади, виконувати необхідні соціальні ролі, успішно долати шаблі кар'єри і в зв'язку з цим вважатись цілком нормальною. Зазначимо, що Г. С. Сковорода називає душу, яка не здатна страждати, мертвою водою. Чутлива, емпатійна людина є більш вразливою. Вона боляче переживає потворність дисгармонійних стосунків, знає муки сумління, душевний біль. Зіткнення зі злом, несправедливістю глибоко травмує її, дестабілізує психічно. Для такої людини ймовірність душевних розладів більша, ніж для малочутливого індивіда. Творча людина здатна нейтралізувати руйнівний потенціал травматичних переживань, трансформуючи їх в ті чи інші образи, перетворюючи біль на «перлину» («І неповторність кожної хвилини / Шукає шлях від болю до перлини» – Л. Костенко). У статті «Зникоме розцвітання» В. Стус пише: «Духовне здоров'я, яке нам дарує творчість є свідченням нашої недуги: ми призвичаємося до наркотика.... Виникле як своєрідна відрода і порятунок від злигоднів існування мистецтво забирає нас в свій полон.... Творити – чути в клінічній ситуації». В. Шевчук, пишучи про письменника Ю. Тарнавського, констатує: «Звісно література осолоджувала йому життя, давала відроду, лікувала болі, що їх приносило життя». Сам Тарнавський зауважує: «Найщасливішим був я тоді, коли не потребував писати ...».

**Метою дослідження** є окреслення особливостей психологічної підтримки художньо обдарованої особи в широкому сенсі і, зокрема – через захоплення образотворчої діяльності рефлексивного спрямування та тренінгу образотворчого мислення (в процесі зазначеної діяльності) як інструменту опрацювання травматичного досвіду та психологічного самовідновлення.

Візуальна образотворчість має значний зцілюючий потенціал; в процесі художньої діяльності людина переживає катарсис, необхідний для досягнення цілісності. Водночас завжди існує ризик «больового шоку», коли сильне переживання поглинає людину, робить її беззахисною, блокує творчий процес. Тобто не завжди людина може оволодіти власним болем. Крім того, сам творчий процес з його високою амплітудою емоційних коливань, мукою та екстазом пов'язаний із певним психічним ризиком. Наприклад, А. Бенуа так пише про М. Врубеля: «Справжній художник безкорисливий і марнотратний в своїй творчості як дитина. Він не торгує нею. Він радіє, якщо може її дарувати. В наш час ці риси більш ніж незручні. М. Врубель заплатив усім своїм життям за те, що в ньому жив цей справжній Аполлонів вогонь». І все ж таки, попри те, що творчі люди належать до групи психічного ризику, вони з позиції універсального гуманізму більш психологічно здорові, ніж добре адаптовані «духовно-емоційні інваліди», незалежно від їх соціальної успішності.

Згідно з нашими дослідженнями, для багатьох художньо обдарованих молодих людей актуальні переживання самотності, несхожості на інших, незрозуміння з боку соціального оточення, болісний досвід зіткнення зі злом, жорстокістю, байдужістю, іноді також рефлексії «внутрішнього зла», власних деструктивних імпульсів та моральної реакції на них. Зовнішні перешкоди самореалізації – труднощі отримання фахової освіти, досягнення успіху, визнання, зіткнення з несправедливістю, ігноруванням, дискримінацією – також посилюють внутрішню напруженість, стають чинниками емоційних та соматичних розладів. Не кожна молода людина може без втрат пройти ці випробування, не мало таких, що переживають злам, стають «талановитими невда-

хами»; тривалі негативні переживання стають чинниками емоційних та психосоматичних розладів, адиктивної поведінки.

Психологічна підтримка художньо обдарованих молодих людей в період інтенсивного особистісного та професійного самовизначення (старшокласники, студенти, випускники, що не вступили до бажаного ЗВО, багаторазові абітурієнти) полягає у фасилітації таких процесів: 1) творчої трансформації травматичного досвіду, нейтралізації його руйнівного впливу як на психіку, так і на розвиток особистості; 2) диференціації власних прагнень та очікувань соціального оточення щодо себе, усвідомлення соціально-психологічних стереотипів («нормальної людини», «справжнього чоловіка», «жіночності» та ін.), виявів соціального та інформаційного тиску, а також власної позиції щодо цих явищ; 3) індивідуального проєктування власної особистості та бажаних життєвих подій, образу бажаного майбутнього, програм самотворення та самореалізації.

Внутрішніми перепонами самореалізації художника, згідно з нашими дослідженнями, виступають проблеми недостатності волі, впевненості в собі, неадекватної самооцінки. Причому для жінок на перший план виходить недостатність впевненості в собі та мотиву професійного самостверження, для чоловіків – або невпевненість в собі або, навпаки, завищення самооцінки, самозвеличення, зверхність, а також недостатність мотиву самопізнання, що ускладнює самокорекцію і призводить до частого конфліктування з оточенням. Звичайно, в роботі з художньо обдарованими людьми на перший план виступають індивідуальні характеристики і проблеми, але згадані відмінності, що певною мірою пов'язані із гендерною соціалізацією, мають бути враховані, зокрема у психокорекційній роботі.

В зрілому віці актуальною стає проблема виснаження, адикцій, розладів здоров'я, пов'язана із тривалим творчим навантаженням та професійним стресом. Професійний стрес визначають як багатовимірне явище, що виражається у фізіологічних та психологічних реакціях на складну професійну ситуацію [5, с. 25]. Виникнення та наростання стресу залежить від соціоекономі-

чних, соціально-психологічних, змістовно-діяльнісних та особистісних чинників. Виокремлюють такі симптоми погіршення здоров'я внаслідок професійного стресу: фізіологічні – підвищення артеріального тиску, частоти серцебиття, рівня холестерину, зміна частоти дихання; психічні – депресивні настрої, астеничні стани, фіксація поганих звичок (паління, зловживання алкоголем), підвищення конфліктності, незадоволення собою. В ситуації професійного стресу жінки більш схильні до депресивних переживань та емоційного виснаження, частіше скаржаться на психовегетативні та психосоматичні розлади (головний біль, порушення сну, апетиту та ін.); чоловіки частіше емоційно відсторонюються, переживають ситуацію як безвихідну, відчувають «загнаність в кут», менш схильні до пошуку емоційної підтримки, частіше вмирають від серцево-судинних захворювань [5], зловживають алкоголем [6], що, в свою чергу, посилює конфліктність, призводить до соціальної ізоляції. Існує негативний зв'язок між задоволеністю роботою та конфліктом інтересів роботи і сім'ї; такий конфлікт гостріше переживається жінками, ніж чоловіками; шлюбний стан більш позитивно впливає на стан здоров'я чоловіка; а емоційні зв'язки з друзями, рідними більш сприятливі для жінки. Ризик стресу підвищується, якщо коло спілкування індивіда вузьке, він не має соціальної підтримки та можливості отримання психологічної допомоги, схильний до негативної афективності, екстернальності, поведінкового патерну А (висока амбіційність, агресивність, нетерплячість, схильність до суперництва). Самоповага, витривалість, впевненість у своїй професійності, толерантність до ситуацій невизначеності, інтернальність, висока варіативність поведінки, застосування конструктивних стратегій подолання знижують ризик дистресу.

Людина, що знала творчі злети, важко переживає творчий спад, часом намагається повернути собі стан наснаги та продуктивності з допомогою психоактивних речовин, від чого вичерпуються психофізіологічні ресурси організму, а виснаження та втома стають хронічними. Людина втрачає контакт зі своїм тілом, яке опирається експлуатації, вдаючись до «страйку» у



формі різних розладів та хвороб. В період творчого спаду людина стає більш вразливою щодо життєвських проблем та невлаштованості, які в період творчого злету ігноруються. Усе це посилює ризик саморуйнівної поведінки.

Психологічна робота в таких випадках спрямована на підтримку самоповаги, впевненості в собі, розширення самосвідомості та діапазону копінг-стратегій. Важливим напрямком роботи є прийняття та інтеграція людиною різних аспектів «Я», власних суперечливих прагнень, зокрема усвідомлення мотивації саморуйнування і насамкінець тяжіння до смерті як можливості позбутися труднощів та страждань; обговорення та програвання цих можливостей, своєрідне доведення до абсурду, що провокує внутрішній опір деструктивним тенденціям; усвідомлення психологічного аспекту актуального соматичного розладу або адикції; посилення мотивації життя і творчості (включно з подоланням труднощів) через вираження руйнівних тенденцій в образах, персонажах; віднайдення нових смислів; налагодження оптимальних неруйнівних стосунків з різними Я-аспектами, відмова від зневажливого ставлення до тілесного як до низького та не вартого уваги.

Здоров'я людини ми розглядаємо як складну багаторівневу систему. Зокрема, можна виокремити такі рівні, як психосоматичний, психосоціальний та психоекзистенційний. Фрустрація потреб на одному з них може призводити до розладу на інших, водночас можливі значні відмінності стану здоров'я на різних рівнях. Для художньо обдарованої людини переважно пріоритетним є психоекзистенційний рівень, оскільки від його стану найбільшою мірою залежить творча спроможність. При цьому може спостерігатись значна занедбаність на інших рівнях, що виявляється в психосоціальних або психосоматичних проблемах. Між різними рівнями здоров'я можливий широкий діапазон стосунків: від антагонізму до відносної гармонії. Мотивом внутрішньої гармонізації та турботи про здоров'я в такому випадку може стати ідеал творчого довголіття, а не просто здоров'я та довголіття. Отже, при опрацюванні психосоціальних та психосоматичних проблем художньо обдарованої людини, визначенні психологічних умов поліпшення загального самопочуття

слід враховувати високу значущість для неї психоекзистенційних вимірів або стану «творчого здоров'я» (за В. О. Моляко).

Згідно з нашою моделлю, сутність психологічної підтримки художньо обдарованої особистості полягає у творчому діалозі з допомогою широкого діапазону засобів (що, зокрема, сприяє художньому опрацюванню травматичних переживань) і в жодному разі не є витонченим маніпулюванням в напрямку «патології нормальності» (Е. Фромм) або «психопатології сірості» (А. Маслоу).

Психологічна підтримка художньо обдарованої молоді людини спрямована на отримання нею безпосереднього досвіду відкритого вільного самовираження та зворотного зв'язку в діалозі з компетентним співбесідником, на усвідомлення нею себе особистістю із значними життєтворчими можливостями та унікально-індивідуальним життєвим шляхом; на осмислення психологічних проблем, зокрема, власної «інакшості», в контексті особистісного та творчого становлення.

Психологічна своєрідність художньо обдарованої особи (її емоційна вразливість, глибина переживань, пріоритетність внутрішньої реальності щодо зовнішньої) посилює ймовірність болісного сприйняття нею різних виявів недосконалості світу, ймовірність її травмування навіть у відносно спокійних умовах середовища. Коли ж мова йде про значну середовищну невизначеність загрозливого характеру, навантаження на психіку будь-якої людини стає відчутним. У людей, які зазнали травм, попри час, що минає після болісних подій, емоційно заряджені образи, збуджувані травматичними спогадами, продовжують домінувати в свідомості людини та гальмують процеси її душевного одужання, спричиняючи внутрішній хаос, біль, страх.

Травма негативно впливає на здатність людини обробляти спогади, інтегрувати їх у внутрішнє бачення свого життя, картину життєвого шляху, я-концепцію, тимчасово порушується здатність висловлювати свої переживання, ділитися своїм досвідом з іншими людьми; неопрацьований травмівний

досвід починає виявлятися у переважанні негативних емоцій, появі психічних відхилень, психосоматичних симптомів; дисоціативних розладів.

Психологічна робота з художньо обдарованими дітьми та дорослими має ґрунтуватись на принципах гуманізму, центрації на особистості, цілісності, індивідуальності, розвитку, партнерства. Недопустимим є патерналістське нав'язування художньо обдарованій особистості власних інтерпретацій її досвіду, намагання зробити її більш «нормальною», відповідною «правильним» моделям жіночої або чоловічої зрілості. Така практика в кращому випадку відштовхне від пошуку психологічної допомоги, а в гіршому – завдасть людині шкоди як творчій особистості.

У психологічній підтримці людини, що переживає складні духовно-душевні стани, її образотворча діяльність може стати чинником зцілення. Образотворча робота – ефективний засіб мобілізації неусвідомлюваних ресурсів, необхідних для подолання кризових станів різної глибини.

Це можуть бути такі стани: переживання порожнечі, втрата життєдайних зв'язків, почуття вимушеності життєвого «вибору без вибору», втрата сенсу життя, брак внутрішньої свободи, невпевненість, страхи, нескінченні сумніви, домінування «чужих» смислів, неузгодженість внутрішнього та зовнішнього життя, втрата довіри у взаєминах з людьми, почуття покинутості, пригніченість.

Різноманітні форми психологічної роботи поєднує діалогічний підхід, що характеризується спрямованістю психолога на співпереживання клієнтові та його емпатійне розуміння; стилем партнерства (а не домінації та нав'язування), центрованістю на особистості (а не соціумі), допомагаючим стилем спілкування; підтримкою екзистенційної активності клієнта, довірою до його суб'єктивного досвіду, бажаністю його провідної ролі; врахуванням індивідуальних відмінностей та можливостей розвитку; дотриманням принципів психологічної безпеки (повага суверенності, делікатність, врахування позитивних функцій психологічних захистів); послідовністю, етапністю роботи, комплементарністю методів, прийомів, виходом за межі вербальної

аналітики в простір мультимодального самовираження, увагою до тілесного досвіду.

Основні *ролі психолога*, що здійснює підтримку: фасилітатор, джерело інформації, тренер, помічник у здійснюваному клієнтом коментуванні та інтерпретації своєї творчої продукції та життєвих фактів, маєвт.

У людей, які зазнали травм, порушується здатність вербального опрацювання інформації. Водночас образи, пов'язані з травматичними спогадами, виходять з-під контролю, можуть переслідувати й мучити людину.

Більш звична для художньо обдарованої особи експресія за допомогою візуальних образів сприймається клієнтом як «безпечніша» та екологічніша, порівняно з іншими формами. Образотворчі практики сприяють міжпівкульній інтеграції, активізують узгоджену роботу обох півкуль, допомагають підтримувати та відновлювати порушену здатність людини до продуктивного опрацювання пережитого. Водночас візуальні образи можуть опосередковувати перехід до інших різноманітних форм самовираження та можливостей міжособистісної взаємодії.

***З певною умовністю можна виокремити такі етапи роботи.***

*1 етап.* Відображення клієнтом свого актуального стану та звертання до досвіду ресурсних станів. Підтримка зв'язку клієнта зі своїм актуальним буттям (підтримка самоприйняття, відкритості тілесним відчуттям, почуттям, сигналам інтуїції, тобто здатності прислухатися до себе). Пропоновані теми образотворчої діяльності пов'язані з актуальним станом (напр. «Стан моєї душі», «Мої страхи», «Труднощі, перепони на моєму шляху»). Обговорення робіт, супроводжуване делікатним розпитуванням, спільним пошуком смислів, дає змогу клієнтові певною мірою дистанціюватися від актуального стану та інтерпретувати його в біографічному контексті, тобто з більш «багатимірної» позиції.

Звертання до досвіду ресурсних станів. Теми – переживання радості, щастя, упевненості в собі («Стан повноти життя»). Створення символів своїх

ресурсів у зображеннях «чарівних помічників», «чарівних предметів», «місць сили» тощо.

*II етап.* Тренінг на основі системи КАРУС (В. О. Моляко), спрямований на розширення діапазону виразних засобів, креативних ідей, ампліфікацію, індивідуалізацію та вдосконалення творчої стратегії клієнта. Тренінг стимулює творчі дії, передбачає низку методичних прийомів ускладнення процесів виконання завдання, наближаючи їх тим самим до непередбачуваної реальності, тобто необхідності діяти в умовах обмежень, неочікуваних вимог ситуації, новизни, невизначеності, надміру або дефіциту інформації тощо [3].

Провідна тема – «Бажаний стан душі». Застосовується метод неочікуваних заборон, обмежень, вимог. Заборони можуть стосуватись кольору, форми, символів. Вимоги – репрезентації теми в різних стилях – символічному, абстрактному, декоративному (напр., візерунок, розпис великодньої крашанки), експресивно-фантазійному (напр., фантастична істота в стилі Марії Примаченко) тощо. В процесі конструювання образу «бажаного стану душі» в залежності від індивідуальних преференцій художника задіюються різні формотворчі стратегії й тактики. Робота в ускладнених умовах провокує потенційну здатність людини до творчого подолання перешкод, а також «зміцнює» людину досвідом сприйняття труднощів як викликів. Формується «імунітет» до деструктивних реакцій на труднощі, зміцнюється готовність до подолання перешкод.

Спонування до застосування освоєних виразних засобів та інших здобутків тренінгу в опрацюванні теми «Бажаний стан душі»; зняття обмежень, вимог, вільне спонтанне самовираження. Осмислення актуального стану в контексті ресурсних і бажаних станів дає змогу визначити вектор позитивних змін.

*III етап.* Пошук шляхів поступового переходу від актуального стану до бажаного (у формах образотворчої діяльності). Створюється серія перехідних робіт, які відображають подолання страхів, труднощів, перешкод з допомогою «чарівних помічників та предметів», рух в напрямку візуальної метафори «Бажаний стан душі». Досвід образно-символічних перетворень полегшує

вербалізацію, активізує рефлексію, забезпечуючи її конструктивну спрямованість (попереджає застрягання, раціоналізацію та інші вияви «поганої» рефлексії). Ненав'язлива допомога та приєднання психолога до дискурсу клієнта в процесі візуально-образного творення ним «особистої історії», подолання страхів та перешкод, зміни позиції «жертви» на «героя».

IV. Психологічна підтримка переходу до самовираження в інших модальностях, початково більш складних для клієнта. Наприклад, опосередкований вже створеними клієнтом візуальними образами перехід до вербальних наративів, інших форм самовираження та діалогу.

Окреслимо психологічні механізми самовідновлення художньо обдарованої особи після травми. Це тісно пов'язані між собою екстерналізація, символізація (створення візуальних метафор), художня емпатія, візуально-метафорична презентація травми, довільне дистанціювання, створення буферної зони між собою і травмою, художня емпатія, творче зосередження як відволікання від болісних переживань, посилення владної позиції і контролю (регуляція процесу розкриття травматичного досвіду, контроль і перетворення емоцій в процесі взаємодії з образом, влада як можливість вносити зміни у створюваний об'єкт за своїм бажанням), опрацювання «фрагментів» спогадів, художня проєкція, візуально-символічне означення емоційних станів, трансформація переживань, їх нове впорядкування, подолання травматичної хаотизації, фрагментації спогадів, відновлення порядку в пам'яті, управління сильними почуттями та бажаннями через їх символічне вираження та задоволення, задоволення від процесу створення задуманого художнього предмета, «стан потоку», задоволення від впровадження технічних інновацій в процес творчості, почуття досягнення, подолання творчих труднощів і мук, самоствердження, релаксація після напруженої, але вдалої праці, «покладення, втілення» переживань у створюваний витвір мистецтва, стимулювання дискурсивного осмислення травматичного досвіду через обговорення створеного.

Це зокрема, механізм екстерналізації, який дає змогу побачити й розглянути травму як окрему зовнішню сутність, репрезентовану у художніх мета-

форах, символах; завдяки екстерналізації виникає можливість створити буферну зону між собою і травмою, регулювати дистанцію, змінити позицію щодо травми на більш довірливу і владну та ін. Завдяки механізму емпатії здійснюється вихід особи за межі актуального «стану душі», перехід в «змінений стан» творчого функціонування; забезпечується органічність процесу моделювання «стану душі» за образом іншої істоти або явища, процес перетворення, формування та розвитку відповідних образів. Механізм художньої проєкції внутрішнього світу людини на створювані образи сприяє інтеграції різних шарів свідомого і несвідомого та самопізнанню особи. Інсайти в процесі портретування стану душі дають нове самовідчуття, висвітлюють нове бачення себе, життя і свого покликання. Людина може акцентувати різні смислові доміанти образу у різних варіантах актуального і бажаного стану душі. Створення таких образів – це посилення особистості за рахунок художньої творчості, оскільки образи «стану душі» виходять з-під влади часу.

Образи актуального і бажаного стану душі, перехідних варіантів здійснюють функцію означення пам'яті про минуле і пережите, уявлень про бажане і очікуване, пошуку й утвердження своєї самості; самоаналізу, рефлексії своїх прагнень, пошуку справжнього Я, яке найбільшою мірою відповідає індивідуальному покликанню; можуть служити засобом інтеграції фрагментів болісних спогадів та відновлення цілісності автобіографічної пам'яті.

Візуальні образи також можуть бути «путівником» в «мандрах» шляхами душі, в обстеженні внутрішніх ландшафтів з наступним індивідуально-творчим осмисленням отриманого досвіду. Для того щоб використання вербально-аналітичних засобів було результативним, необхідні такі умови: 1) емпатійно-партнерської, а не ієрархічно-патерналістської основи в стосунках психологічної допомоги; 2) відмови від інтерпретаційних стереотипів та їх нав'язування; пропонування інтерпретацій лише як гіпотез, що у випадку невідповідності внутрішньому досвіду клієнта, мають бути відхилені; 3) поєднання з іншими формами роботи за принципом взаємодоповнення.

Психологічна підтримка передбачає фасилітацію реалізації клієнтом можливостей виходу з кризи, надалі – застосування актуалізованих ресурсів та перенесення досвіду подолання творчих труднощів та успішних образно-символічних перетворень в сферу життєвої практики.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Арт-терапія в роботі психолога: інноваційні підходи / уклад. Молчанова О.М.; за заг. ред. Жосана О.Е. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2021. 150 с.
2. Каннабих Ю. История психиатрии. М.: ЦТР МГП ВОС, 1994. 528 с.
3. Моляко В. О., Гулько Ю. А., Ваганова Н. А. Особливості функціонування творчого мислення дітей в умовах інформаційної невизначеності. Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія. Т. 34 (73) № 1, 2023. С.154-159.
4. Моляко В. А. Психологическая безопасность творческой личности. Обдарована дитина. 2002. №4. С. 44-50.
5. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерний аспект: навч. посібник / [за наук. ред. С. Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової]. Київ: Міленіум, 2004. 264 с.
6. Юрьева Л. Н. История. Культура. Психічні та поведінкові розлади. Київ: Сфера, 2002. 314 с. 5

***Ільницька Л. В.,***

*кандидат філософських наук,*

*спеціаліст за програмою*

*«Освітній процес в умовах воєнного стану в Україні»*

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ТВОРЧОГО ВТІЛЕННЯ ЛЮБОВІ ДО БАТЬКА НА ПРИКЛАДІ ПОРТРЕТНОГО ОБРАЗУ ШОЛОМ-АЛЕЙХЕМА**

Професійний підхід до творчого рішення в художньому плані стилістичного винайдення – це, все ж таки, стала усвідомлена самовіддача індивідуально накопичених мистецьких параметрів, сприятливих до втілення неперевершених власних винаходів. Естетична складова в цьому питанні лише підкріплює на епітетному рівні вимогливі значення до виведення на широкий



загал неперевершених за виконанням образотворчих рішень високого художнього сенсу, без перебільшення вартих особливої уваги та всебічного наукового аналізу.

Отже, спадкові традиції невидимого впливу родинних зв'язків біографічним чином присутні у кожному разі пошукового занурення, але цей обов'язковий інформаційний огляд не детермінує художній темп творчого самостворення митця на вершинний образотворчий здобуток грандіозного призначення підкорювати глядачів одухотвореним спалахом талановитого розуміння візуальної думки. Якщо обговорювати батьківськи-синівський рольовий перегук, то найчастіше це обопільне емоційне плекання залишається особистим спогадом і зрідка виводиться засобами стилістичної виразності на художню арену. Проте, інколи трапляються дивовижні приклади величного втілення синівського обов'язку. Відтак, саме таким «художньо-психологічним вшануванням» постаті батька є портретна обробка родинного центру незабутнього дарунку життя, з ім'ям якого пройшов свій шлях Норман Ребен (1901 – 1978 рр.) – син Шолом-Алейхема (1859 – 1916 рр.).

Сімейні взаємовідносини видатної родини – це світло, психологічна енергія якого привідкривається крізь рядки епохальних текстів Шолом-Алейхема. Поміркований вимір мудрого батька у драматичному творі «Гев'є молочар» позначається у належній виваженості до вибору дітьми свого життєвого шляху з відомими репліками ціннісної основи витривалості багатодітного світоча, схвильованого за свої паростки. Тепло турботи старшого покоління переходить у прикметну вдячність до молодшого і додає оновленого та неочікуваного обсягу портретно-психологічного бачення справжнього Шолом-Алейхема, який постійно відчував своєю синівською любов'ю Норман Ребен [1].

Зрозуміло, що цей портретний твір [1] був виконаний за часів історичної еміграції. Фото-матеріали тих років дають потрібну співмірність до запам'ятовування зовнішніх відзнак Шолом-Алейхема, але народну читацьку любов, навіть камера Обскура не підвладна перевтілити. Якщо в цьому ключі

обмірковувати над тим, як популярність впливає на родинні взаємовідносини, то як до таких обставин відносилися рідні? Звісно, що народний вибір тягнеться до простоти надзвичайних особистостей і своїх літературних персонажів Шолом-Алейхем наділяв такими ж паралельними, а не асиметричними рисами сонорного лунавання у типізованих ситуаціях говіркого гумору, яких повсюдно обговорювали у суботній час. З біографічних деталей до портретного твору Нормана Ребена важливо згадати наступний уривок: «Свою родину називав «республіка». Закінчивши оповідання, сповіщав про це дружину й дітей... Готувалися, як до прем'єри. Вбиралися святково, нетерпляче чекали на появу батька з кабінету» [2]. Зрештою, психологічна реконструкція емоційного бачення повноцінного образу батька-діяча перед дітьми – це широка амплітуда вибудованих на традиційному виховному фундаменті середовища діяльній любові, радісно співзвучної у особливих випадках гармонійних взаємовідносин, але батько у центрі непохитного наративно-дитячого бачення і це згодом буде відображено із видатною пошаною.

Отже, перед нами пломеніє споріднена драматична творча експресія із захопливим внутрішнім синівським завданням донести правдивий візуальний образ про живий батьківський всесвіт іншим. Доволі композиційно виразно зловлена чіткість характерних фізіономічних рис Шолом-Алейхема майстерно вказує, що уславлена фотографічна посмішка стислої іронії – це лише миттєвий парадокс, а літературна справа залишає на обличчі свою печатку обдарованої серйозної ґрунтовності та представленої солідності. Непересічною особливістю закарбованої письменницької діяльності – надзвичайний сконцентрований погляд Шолом-Алейхема проявляє суттєвість уважної людини і гарного співрозмовника, а не дошкульний ступінь сучасної допитливості постійно присутньої у соціальних мережах. На думку автора цього дослідження продемонстрований художнім чином психологічний вимір «сконцентрованої зосередженості» переважно виявляє внутрішнє вмотивоване налаштування на літературну працю, як вирішальний поступ, а не спосіб самовираження і отримання нового досвіду нестримних емоцій з боку прихильни-

ків. До того ж, цілеспрямована письменницька віддача, також концентрується Н. Ребенком класичним зовнішнім гатунком обраної костюмованої парадності при зображенні батька у вигляді підкорювача народної любові, але й здобувача уваги у тодішніх заслужених консервативно-професорських літературних колах. Разом з тим, можна побачити, як на видатному обличчі відсутній сумнів, як прагнення до ефемерного задоволення у незбагненному щасті вигаданих ілюзій, але упевненість чергується із завзятістю, бо легкість неоднозначної посмішки на офіційному портреті відкинута, щоб майже умовно образотворчо-дослівно підкреслити відчутну недосяжність особистісних переживань автора, які не прийнято, як зараз, і виставляти, і хизуватися, навіть у літературних творах чуттєвого жанру поетичної лірики. Поміж тим, невидима аура «Пісні над піснями» Шолом-Алейхема можливо виглядає світло-тіньовим вернісажем розтушованого Норманом Ребенком мерехтливого фону рвучких жестів імпровізованих буремних страждань, але така не примха, а воля спільного життєвого батьківськи-синівського кредо – не зважати на другорядну зайвість зовнішньої природи деталізації, бо просвітлений погляд виринає з портрету без зайвих перепон, лише на перший погляд звичайної рівномірної основи. Тому, знакова портретна роль висловити почуття вдячності, свого особистого ставлення до відомого батька, це образотворча мета, яка виводить цей твір з прекрасної плеяди історико-мистецького надбання та наочного ряду представлення літературних діячів у підсумкових збірках обраних творів до психологічного рівня небаченого творчого втілення справжніх почуттів, які стримано зображено, але палко відверто уособлено, ніби слухняний погляд сина віднайшов підтримку у всьому, що ще буде надалі ним створюватися. Хоча на останок перегляду твору, немов з'являється небачений, але з любов'ю відчутний, такий бажаний емоційний підсумок-схвалення для всіх без винятку дітей, щось чоловіче й братерське віддано окреслюється чорно-білою зрілістю з мовчазним висновком-діалогом: де він, мій творчий шлях? – У кольорі твоїх-моїх очей – Не розгуби його, продовжуй.

Насамкінець, слід додати, що портрет Шолом-Алейхема, який виконав Норман Ребен почесно зберігається у американській Національній Портретній Галереї. Таким чином, художня стилістика портретного переказу невмирущої любові до батьків з образотворчим вивищенням образного сприйняття й надалі спостерігає за втіленням закладених традицій у новітніх душевних лініях неочікуваних зізнань та подальших присвят.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Sholom Aleichem – National Portrait Gallery. URL: [https://npg.si.edu/object/npg\\_IS900001](https://npg.si.edu/object/npg_IS900001)
2. Краснящих А. Шолом-Алейхем. – Харків: Фоліо, 2020 – 121 с.

*Ільницька І. А.,*

*провідний фахівець Центру післядипломної освіти,*

*аспірантка кафедри психології,*

*Херсонський державний університет*

## **ЗВ'ЯЗОК САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ СТУДЕНТІВ**

В останні роки населення України перебуває в умовах непередбачуваних потрясінь, динамічних криз та складних викликів. Пандемія COVID-19 та розгортання повномасштабної війни вплинули на всі сфери життя суспільства, включаючи освіту. Надзвичайні умови життя вимагають пильного вивчення процесу самоактуалізації студентів, особливо в контексті почуття соціально-психологічної безпеки. Розуміння чинників, які сприяють або перешкоджають процесу реалізації особистісного потенціалу, дасть змогу розробляти та впроваджувати ефективні стратегії підтримки та психологічного супроводу для молодих людей в умовах воєнного стану.

За А. Маслоу (1954, 1968), самоактуалізація означає властиве будь-якій людині безперервне прагнення до самоздійснення: тенденція до найповні-

шого виявлення і розвитку особистісних можливостей, потреба у реалізації власної внутрішньої природи: «актуалізувати те, що міститься в якості потенцій», прагнення людини «стати тим, ким вона здатна стати» [4]. Це включає знання і прийняття власної сутності, постійне виявлення і розвиток своїх здібностей, здійснення місії (покликання, призначення), єдність та інтеграцію особистості. Самоактуалізованих осіб відрізняють креативність, активність, відповідальність, відкритість, гнучкість, моральність, прагнення жити в гармонії зі своїми переконаннями, потяг до самовдосконалення [5]. У контексті тривалої суспільної кризи самоактуалізація студентів набуває особливого значення, оскільки допомагає їм знайти силу і мотивацію для подолання труднощів, визначення власної ідентичності та збереження психологічного благополуччя.

**Мета даної публікації** – презентувати результати дослідження взаємозв'язків між розвитком особистісного потенціалу та почуттям соціально-психологічної безпеки студентської молоді.

В дослідженні прийняли участь 302 студентів віком від 16 до 27 років ( $18,86 \pm 2,02$ ), серед них 84 % жінок. Для діагностики використано опитувальники САМОАЛ та «Експрес-діагностика психологічної безпеки особистості» (І. І. Приходько, 2017). Розглянуто описові статистики отриманих діагностичних параметрів та кореляції між ними.

Опитувальник САМОАЛ представляє собою один з варіантів адаптації відомого інструменту «Personal Orientation Inventory», розробленого в 1963 р. американським психотерапевтом Е. Шостромом на основі теорії самоактуалізації А. Маслоу, гуманістичних та екзистенційних ідей Ш. Бюлер, К. Роджерса, В. Франкла, Ф. Перлза, Р. Мея, К. Хорні, Е. Фромма, Д. Рісмана, А. Елліса та ін. [6].

В 1994 рр. Н. Ф. Каліна та О. В. Лазукін запропонували адаптацію методики, що враховувала специфіку самоактуалізації у перехідному суспільстві – опитувальник САМОАЛ. Формулювання суджень та структура діагностичних шкал зазнали істотних змін і суттєво відрізняються від оригінальної ме-

тодики. Методика містить 100 пар суджень стосовно цінностей чи поведінки людини, які утворюють 11 шкал:

1. *Орієнтація у часі*: показує, наскільки людина живе сьогоденням, не відкладаючи життя на майбутнє і не шукаючи «притулку» у минулому.

2. *Цінності*: відображає, наскільки людина поділяє цінності зрілої особистості, до числа яких відносяться істина, добро, краса, цілісність, унікальність, справедливість, простота, самодостатність і т.ін. Перевага цих цінностей вказує на прагнення до гармонійного буття і здорових відносин.

3. *Погляд на природу людини*: описує віру в могутність людських можливостей. Високий показник інтерпретується як стійка основа для щирих і гармонійних міжособистісних відносин, природна симпатія до людей, довіра, чесність, неупередженість, доброзичливість.

4. *Потреба у життєвому пізнанні*: характеризує відкритість особистості до нових вражень та здатність до буттєвого пізнання – безкорисливу спрагу нового, інтерес до об'єктів, не пов'язаний прямо із задоволенням будь-яких потреб. Таке пізнання, за А. Маслоу, є точним та ефективним, оскільки його процес не спотворюється бажаннями і потягами, людина при цьому не схильна судити, оцінювати та порівнювати [4].

5. *Прагнення до творчості або креативність*: неодмінний атрибут самоактуалізації, який можна назвати творчим ставленням до життя.

6. *Автономність*: розглядається як головний критерій психічного здоров'я особистості, її цілісності й повноти. Самоактуалізація автономна, незалежна та вільна, однак це не означає відчуження і самотності.

7. *Спонтанність*: впливає з упевненості у собі та довіри до навколишнього світу. Високий показник свідчить, що самоактуалізація стала способом життя, а не є мрією або прагненням. Здатність до спонтанної поведінки фруструється культурними нормами; вона співвідноситься з такими цінностями, як свобода, природність, гра, легкість без зусилля.

8. *Саморозуміння*: відображає сенситивність людини до власних бажань і потреб. Такі особи вільні від психологічного захисту, не схильні підмінити

власні смаки та оцінки соціальними стандартами. Низький бал за шкалою притаманний людям, які орієнтуються на думку оточуючих.

9. *Аутосимпатія*: добре усвідомлена позитивна Я-концепція, що служить джерелом стійкої адекватної самооцінки (це не означає некритичного самовдоволення), виступає природною основою психічного здоров'я та цілісності особистості.

10. *Контактність*: вимірює товариську особистості, її здатність до встановлення міцних доброзичливих стосунків. Контактність розуміється не як рівень комунікативних здібностей або навичок ефективного спілкування, а як загальна схильність до взаємно корисних, приємних контактів з іншими.

11. *Гнучкість у спілкуванні*: відображає наявність або відсутність соціальних стереотипів, здатність адекватно самовиражатись у спілкуванні. Високі показники свідчать про автентичну взаємодію з навколишніми, саморозкриття, несхильність вдаватися до фальші або маніпуляцій. Низькі показники характерні для ригідних осіб, не впевнених в тому, що вони цікаві співрозмовникові і що спілкування з ними може приносити задоволення.

Отже, самоактуалізація розуміється як багатовимірний конструкт, що є критерієм особистісної зрілості та психологічного здоров'я людини. Сумарна оцінка САМОАЛ відображує рівень та стійкість прагнення особистості до якомога повнішого виявлення й розвитку своїх можливостей: тілесних, інтелектуальних, творчих, соціальних, духовних. Отриманий діагностичний профіль дозволяє оцінити особистісний потенціал людини, виявити нахили у певній сфері діяльності, проаналізувати ресурси формування особистісних пріоритетів й установок у ставленні до себе та оточення, тобто вказати лінію дій, що обіцяє оптимальний розвиток здібностей, досягнення самореалізації.

За результатами опитування у вибірці студентів розраховано описові статистики, які відображають основні життєві сфери особистості, що самоактуалізується – табл. 1.

**Середні тенденції та міри розподілу показників опитувальника  
САМОАЛ у вибірці студентів (N=302)**

Статистичні параметри	Орієнтація в часі	Цінності	Погляд на природу людини	Потреба в пізнанні	Креативність	Автономність	Спонтанність	Саморозуміння	Аутосимпатія	Контактність	Гнучкість у спілкуванні	Заг. показник САМОАЛ
Середнє	5,84	8,55	5,03	5,28	7,50	7,34	7,54	5,50	8,07	5,80	5,78	59,18
Ст. відхилення	1,75	2,49	1,86	1,67	2,54	2,61	2,50	1,69	2,43	1,61	1,69	11,90
Асиметрія	,29	,11	-,09	,14	,43	,17	,17	,23	,23	,14	-,02	,21
Ексцес	-,26	-,27	-,25	-,29	-,14	-,44	,09	-,18	-,13	-,33	-,25	-,32
Мінімум	2	3	0	1	1	1	0	1	2	2	1	31
Максимум	10	15	10	10	14	14	14	10	15	10	10	95

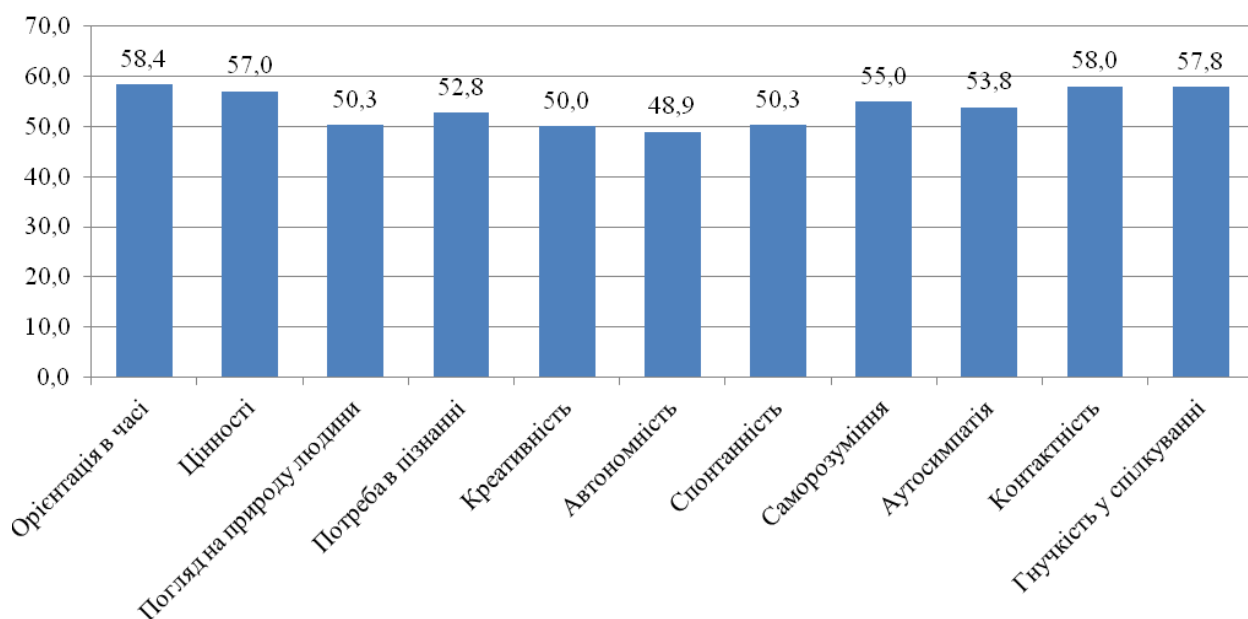
Опитування показало, що 44,04 % вибірки мають показники самореалізації в межах 60-80 балів, що свідчить про виражену тенденцію прагнути до максимально повної реалізації своїх можливостей. Ще 4,6 % мають загальний показник САМОАЛ вище 80 балів, що може свідчити про «псевдо-самоактуалізацію», тобто сильний вплив фактору соціальної бажаності, наміри справити сприятливе враження. 4,97 % вибірки отримали загальну оцінку 40 та менше балів, що свідчить про суттєві порушення психологічного благополуччя.

Співвідношення окремих шкал, що відображають провідні сфери самореалізації особистості, зображене на рис. 1. (сірі бали попередньо переведені у % від максимальної кількості балів за шкалою).

Найбільш розвиненими сферами життєвої самореалізації студентів виявились: орієнтація у часі (розуміння екзистенціальної цінності життя «тут і зараз», здатність насолоджуватись актуальним моментом, не порівнюючи його з минулим і не відкладаючи його на потім), контактність та гнучкість у спілкуванні (здатність до встановлення міцних і доброзичливих відносин, впевненість у собі й аутентична взаємодія з іншими людьми, що супрово-



джується адекватним самовираженням і саморозкриттям), прагнення до гармонійного буття та здорових стосунків. Потребують розвитку такі складові як автономність, креативність, спонтанність та позитивний погляд на природу людини. Це свідчить про деяку залежність молодих людей від зовнішніх оцінок, обмеженість свободи творчого самовираження, що поєднується з упередженим ставленням, недовірою до навколишнього світу.



**Рис. 1. Груповий профіль компонентів самореалізації студентів.**

Описана компонентна структура частково підтверджується попередніми дослідниками, які використовували опитувальник САМОАЛ у студентських вибірках: Г. В. Чуйко, М. І. Комісарик, Б. А. Леко (2010), О. В. Гуляєва (2018). Шкали «орієнтація в часі» та «цінності» мають найвищий рейтинг, а «спонтанність» та «погляд на природу людини» - найнижчі оцінки в усіх вибірках незалежно від професійної спрямованості навчання [1; 3].

Опитувальник «Експрес-діагностика психологічної безпеки особистості» (далі ПБО) створений І. І. Приходько в 2017 р. для роботи з фахівцями екстремальних професій. Психологічна безпека розглядається як «певна організація системи самореалізації, яка забезпечує здатність використовувати зовнішні умови життєдіяльності для розвитку особистості та переживання

відчуття емоційного комфорту» [2, с. 12]. Структура ПБО містить чотири компоненти, зміст яких залежить від умов життєдіяльності:

- *морально-комунікативний компонент*, що забезпечує оптимальний рівень взаємодії з соціальним оточенням: сприяє зниженню напруження у стосунках, дозволяє прогнозувати результати взаємодії і створювати сприятливі умови для особистісного розвитку;

- *мотиваційно-вольовий компонент* забезпечує здійснення обраної стратегії самореалізації особистості в різних за сприятливістю умовах; це передбачає наявність гнучкого й інтенсивного механізму цілепокладання, а також розвинених вольових якостей для досягнення цілей;

- *ціннісно-смісловий компонент* забезпечує стійкість особистості до несприятливих умов життєдіяльності і послідовність самореалізації за будь-яких обставин; цьому сприяє сформована система світобачення (відношення до себе та світу), яка ґрунтується на цінностях і смислах, визначає напрями розвитку особистості і впливає на загальний напрям розвитку стосунків зі світом: пристосування-уникнення-перетворення;

- *компонент внутрішнього комфорту* включає відчуття, властиві фізичному «Я» (відчуття безпеки як забезпечення фізичної цілісності), а також соціальний та особистісний рівні; його завданням є досягнення внутрішньої узгодженості особистості, інтерпретація її досвіду і формування очікувань; в результаті людина переживає відчуття задоволеності життям та собою: негативні переживання призводять до змін напрямку активності, позитивні – закріплюють набутий досвід, консервують структуру психологічної безпеки [2].

Важливо, що в екстремальних умовах загрози описана структура трансформується – на перший план виступає збереження життя й здоров'я, актуалізуються стратегії подолання стресових ситуацій, а внутрішній комфорт розглядається в контексті посттравматичного зростання або регресу [2].

Для виявлення зв'язків між діагностичними змінними було використано ранговий коефіцієнт кореляції Спірмена. Як і очувалось при плануванні дослідження, показники особистісного потенціалу студентів – самоактуалізації –

прямо корелюють з показниками психологічної безпеки. Неочікуваним виявилась велика сила та міцність цих зв'язків – див. табл. 2.

Таблиця 2.

**Кореляції між складовими особистісного потенціалу та показниками соціально-психологічної безпеки**

Діагностичні показники:		Морально-комунікативн.	Мотиваційно-вольовий	Ціннісно-смисловий	Стан внутріш. комфорту	Заг. показник ПБО
Орієнтація в часі	Коеф. кореляції Знач. (2-сторон)	,341 ,000	,330 ,000	,433 ,000	,405 ,000	,442 ,000
Цінності	Коеф. кореляції Знач. (2-сторон)	,352 ,000	,273 ,000	,357 ,000	,252 ,000	,365 ,000
Погляд на природу людини	Коеф. кореляції Знач. (2-сторон)	,431 ,000	,248 ,000	,417 ,000	,352 ,000	,446 ,000
Потреба в пізнанні	Коеф. кореляції Знач. (2-сторон)	,078 ,176	,196 ,001	,246 ,000	,106 ,065	,177 ,002
Креативність	Коеф. кореляції Знач. (2-сторон)	,305 ,000	,233 ,000	,307 ,000	,338 ,000	,351 ,000
Автономність	Коеф. кореляції Знач. (2-сторон)	,037 ,527	,198 ,001	,214 ,000	,115 ,045	,155 ,007
Спонтанність	Коеф. кореляції Знач. (2-сторон)	,256 ,000	,303 ,000	,443 ,000	,358 ,000	,400 ,000
Саморозуміння	Коеф. кореляції Знач. (2-сторон)	,243 ,000	,189 ,001	,252 ,000	,248 ,000	,282 ,000
Аутосимпатія	Коеф. кореляції Знач. (2-сторон)	,219 ,000	,238 ,000	,233 ,000	,113 ,049	,235 ,000
Контактність	Коеф. кореляції Знач. (2-сторон)	,380 ,000	,256 ,000	,291 ,000	,332 ,000	,369 ,000
Гнучкість у спілкуванні	Коеф. кореляції Знач. (2-сторон)	,474 ,000	,296 ,000	,388 ,000	,406 ,000	,470 ,000
<b>Заг. показник САМОАЛ</b>	Коеф. кореляції Знач. (2-сторон)	,438 ,000	,402 ,000	,515 ,000	,427 ,000	,527 ,000

Як видно з табл. 2, отримані зв'язки мають глобальний, всеосяжний характер. Серед складових самоактуалізації найбільш тісно (на рівні  $p \leq 0,01$ ) корелюють із більшістю складових психологічної безпеки наступні показники: орієнтація в часі, цінності, погляд на природу людини, креативність, спонтанність, саморозуміння, аутосимпатія, контактність, гнучкість у спілкуванні. Скоріше за все, в основі цих зв'язків лежить чинник довіри до навколишнього світу, без якого неможлива самореалізація особистості.

В той же час шкали «Потреба в пізнанні» та «Автономність» пов'язані лише з окремими компонентами ПБО: не пов'язані з морально-комунікативною шкалою та слабо пов'язані із шкалою «Стан внутрішнього комфорту» (хоча все одно корелюють з параметрами безпеки на рівні загальних показників). Серед складових особистісного потенціалу в найменшому ступені пов'язані з відчуттям психологічної безпеки такі складові самоактуалізації: орієнтація в часі, потреба в пізнанні, автономність, саморозуміння та аутосимпатія.

Розрахунок кореляцій не демонструє причинно-наслідкових відносин, а дозволяє лише констатувати наявність лінійного взаємозв'язку між змінними та його міцність. Природа виявлених зв'язків може бути різною: змінні можуть детермінувати одна одну, бути взаємообумовленими або ж представляти результат впливу третіх факторів, не врахованих в дослідженні. Ми припускаємо, що відчуття соціально-психологічної безпечності є одним із фундаментальних компонентів в структурі особистісного потенціалу. На основі базового відчуття безпеки, у свою чергу, формуються когнітивні переконання про себе та світ, типові емоційні та поведінкові реакції, а також ціннісно-сміслові диспозиції та життєві перспективи особистості.

Самоактуалізація та почуття безпеки – це взаємопов'язані і взаємозалежні аспекти психологічного благополуччя людини. Почуття безпеки є важливою передумовою самоактуалізації, оскільки створює основу для відчуття впевненості та спокою, необхідних для розвитку та виявлення потенціалу. Коли людина відчуває безпеку, вона має можливість сконцентруватися на

саморозвитку і самоактуалізації. Безпечність забезпечує психологічну стабільність, зменшує рівень стресу та тривоги, що дозволяє індивіду відкрито виражати себе, розвивати власні здібності. В такому стані людина має можливість експериментувати, поставити перед собою амбітні цілі та приймати виклики, що сприяє її особистісному зростанню.

З іншого боку, самоактуалізована особистість, що має розвинені навички самоусвідомлення, самовираження та творчого мислення, може створювати власне почуття безпечності. Завдяки усвідомленню власної компетентності та впевненості в собі, така особистість відкрита до нових викликів, може ефективно впоратися зі стресом, що допомагає підтримувати стан психологічної безпеки.

Таким чином, самоактуалізація і почуття безпеки взаємодоповнюють одне одного. Почуття безпеки створює фундаментальну основу для розвитку та самовираження, що сприяє самоактуалізації. У свою чергу, самоактуалізована особистість здатна створювати суб'єктивне почуття безпеки, розвиваючи свій потенціал навіть в кризових умовах. Вивчення цього зв'язку допомагає краще розуміти, як сприяти самоактуалізації та забезпечити психологічну безпеку у різних сферах життя, включаючи навчання та умови війни.

***Висновки та перспективи подальших досліджень.*** Результати проведеного дослідження показали, що для студентської молоді характерне виражене прагнення до найповнішої реалізації свого особистісного потенціалу. Провідними сферами самоактуалізації виступають існування в теперішньому часі «тут і зараз», прийняття вищих загальнолюдських цінностей, доброзичливості та гнучкі стосунки з навколишніми. Потребують розвитку та вдосконалення аспекти автономності, креативності, спонтанності та погляд на природу людини. Складові самоактуалізації прямо корелюють з показниками психологічної безпеки особистості. Міцність та глобальність отриманих кореляцій призводить нас до припущення, що всі виміряні змінні є складовими одного, більш загального психічного феномену. Це є актуальною перспективою подальших досліджень цього питання. Розвиток та реформування системи

вищої освіти під час суспільної кризи має включати розробку психолого-педагогічних стратегій та програм, спрямованих на посилення резиліентності та психологічної стійкості юнаків, розширення можливостей для самовираження та розвитку їхнього творчого потенціалу, а також створення безпечного та підтримуючого навчального середовища.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Гуляєва О. В. Чинники психологічного благополуччя у студентів з обмеженими можливостями здоров'я : дис. ... канд. психол. наук ; 19.00.01. Харків : Харківський національний ун-т імені В.Н. Каразіна, 2018. 207 с
2. Приходько І. І. Діагностика психологічної безпеки особистості фахівця екстремального виду діяльності. Харків : НАНГУ, 2017. 76 с.
3. Чуйко Г. В., Комісарик М. І., Леко Б. А. Особливості соціалізації студентської молоді. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2010. Вип. 7. С. 745-759.
4. Maslow A. *Toward a Psychology of Being*. Princeton, N.J. : Van Nostrand, 1968. 240 p.
5. Maslow A. H. *Motivation and Personality*. New York : Harper & Row, 1954. 394 p.
6. Shostrom E. L. An inventory for the measurement of self-actualization. *Educational and psychological measurement*, 1964, Vol. 24(2). P. 207-218.

**Кабанцева А. В.,**

*кандидат психологічних наук, завідувачка  
відділення клінічної психології, учена секретарка,  
Державний заклад «Науково-практичний медичний  
реабілітаційно-діагностичний центр МОЗ України»*

**Журавель М.В.,**

*практичний психолог відділення клінічної психології  
Державного закладу «Науково-практичний медичний  
реабілітаційно-діагностичний центр МОЗ України»*

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД НА ЕТАПІ КЛІНІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ**

«Реабілітація у сфері охорони здоров'я – це комплекс заходів, що здійснюють фахівці з реабілітації, які працюють в реабілітаційних закладах, відділеннях, підрозділах, а також у територіальних громадах, у складі мультидисциплінарної реабілітаційної команди або самостійно, надають реабілітаційну допомогу особі з обмеженнями повсякденного функціонування (або такій, у якої можуть виникнути обмеження повсякденного функціонування) з метою досягнення та підтримання оптимального рівня функціонування та якості життя у її середовищі» [5].

Головною метою комплексної системи реабілітації, як результату цілеспрямованих зусиль в медичному, психологічному, соціальному, педагогічному, економічному аспектах, є саме відновлення і покращення якості життя. Клінічна реабілітація має два важливих і принципових аспекти: психологічний і власне медичний [3, 4].

Етимологічно поняття супроводу близьке за значенням сприянню, спільному пересуванню, допомозі однієї людини іншій в подоланні труднощів. Якщо звернутися до загально прийнятого розуміння слова супровід, то воно означає зустріч двох людей і їх спільне проходження загального відрізка шляху, а супроводжувати значить проходити з кимось частину його шляху. У

ситуації супроводу виділяють три основні компоненти: той, кого супроводжують; той, хто супроводжує; і шлях, який вони проходять разом. Можна сказати, що мова йде про спільне буття людей в певний часовий період людського життя. Супроводжуючий (супутник) постає як людина, що захищає та допомагає подорожньому в дорозі впоратися з мінливістю шляху [2].

Психологічний супровід – це система професійної діяльності психолога (клінічного психолога), яка направлена на реадaptaцію, соціалізацію, інтеграцію пацієнтів у суспільство [4]. Тому важливим аспектом у процесі реабілітації є наявність спеціаліста з психічного здоров'я, який коректно та своєчасно підтримає та допоможе пацієнту на шляху до відновлення.

На базі Державного закладу «Науково-практичний медичний реабілітаційно-діагностичний центр МОЗ України» (Заклад) функціонує відділення клінічної психології, що створено з метою зміцнення та відновлення ментального здоров'я населення, а також надання методичної допомоги закладам системи охорони здоров'я, різних рівнів освіти та соціального спрямування, різноманітним підприємствам та організаціям щодо психологічного забезпечення.

У рамках роботи мультидисциплінарної реабілітаційної команди Закладу розроблено модель психологічної реабілітації для цивільного населення з неврологічною та психоневрологічною патологіями. Основними етапами у системі реабілітації є: діагностика актуального стану пацієнта у психологічному вимірі; виявлення відхилень та визначення плану психологічної реабілітації; психологічна підтримка, відновлення та розвиток актуальних психосоціальних потреб пацієнта; психологічна адаптація та соціальна інтеграція до існуючих у суспільстві вимог; психологічна підтримка та консультація рідних хворого (за потребою).

На етапі первинної діагностики, окрім клінічної бесіди, пацієнтам пропонується заповнення анкети актуального функціонування (автор к.психол.н. Кабанцева А.В.), до якої додаються методика HADS для виявлення тривоги та депресії, методика самооцінки емоційного стану Уессмана Рікса, анкета радості у житті, восьми кольоровий тест Люшера, а також фіксація показни-



ків когнітивних функцій. Завдяки цьому комплексу психологічної діагностики психолог готує первинний реабілітаційний план, а також виявляє додаткові скарги та скоординує пацієнта до відповідного фахівця (за потреби). За показаннями, а також залежно від запиту та скарг пацієнта проводиться додаткова діагностика.

Упродовж відновного лікування у відділенні фізичної та реабілітаційної медицини Закладу пацієнти відвідують психолога, проходячи курс психологічної реабілітації. Фіксація реабілітаційного потенціалу особистості (автори методики І. Ю. Кулагіна, Л. В. Сенкевич) на першій зустрічі дозволяє зафіксувати компоненти, на які необхідно звернути увагу при реабілітації та здійснити відповідні інтервенції. Кожна зустріч з пацієнтом складається зі вступної та основної частини. Вступна частина – діагностика суб'єктивної оцінки самопочуття (психологічний, фізичний стан та соціальна активність), методика САН та восьмикольоровий тест Люшера. Основна частина включає інтервенції щодо актуального запиту, психопрофілактики та психоосвіти (нормалізація режиму дня, гігієна сну, інформаційна гігієна, цифровий детокс), навчання методам саморегуляції, емоційного розвантаження, (дихальні вправи, м'язова релаксація, аутотренінг, робота з уявою), відновлення нейросенсорних та когнітивних функцій, пошук та примноження особистісних ресурсів особистості. Важливим аспектом для пацієнтів є вербалізація, тобто осмислене словесне висвітлення власних емоцій, відчуттів, накопичених думок. Подібне дозволяє знизити рівень напруженості та розвитку соматизації.

На протязі всього періоду реабілітації пацієнтам рекомендується щоденне відвідування сеансів музикотерапії, ароматерапії задля емоційної стабілізації, активного включення в реабілітаційний процес, відновлення психофізіологічних функцій, зокрема, нормалізація стану вегетативної нервової системи. Для проведення ароматерапії застосовуються сертифіковані ефірні олії цитрусових, хвойних, квіткових рослин, в регламентації за часом та концентрацією.

Однією з цілей психологічної реабілітації є встановлення міжособистісних відносин у сім'ї та в найближчому оточенні пацієнта, а також вирішення

проблем, пов'язаних із втратою і зміною соціальних ролей та дефіцитом соціальної підтримки [1]. Тому, в процесі реабілітації пацієнта при спілкуванні з рідними психолог приділяє значну увагу психоедукації і, за необхідністю, викристалізовує психологічні проблеми сім'ї та переорієнтовує сімейне подружжя до сімейного психолога.

Таким чином, психологічний супровід на етапі клінічної реабілітації є необхідним аспектом у цілісному підході до лікування та відновлення здоров'я пацієнтів. Психологічна реабілітація виступає однією з необхідних і обов'язкових ланок роботи мультидисциплінарної реабілітаційної команди з будь-якими нозологіями, бо кожен пацієнт має психологічні складнощі різної інтенсивності у період хворобливого самопочуття, що обтяжується складністю виконання соціальних ролей, розв'язання життєво-побутових проблем. Тому, актуальним питанням залишаються створення єдиної системи послуг психічного здоров'я задля вчасного та якісного надання психологічної допомоги, а також розвиток освітніх та практичних програм підготовки фахівців з клінічної медико-психологічної реабілітації за міжнародними стандартами.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Аймедов К.В., Бабієнко В.В., Горищак С.П., Асєєва Ю.О. «Модель мультидисциплінарної допомоги особам з наслідками неврологічного захворювання». «Врачеб.дело», 2018, №7-8. URL: <https://www.onmedu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/7540/babienko.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
2. Мушкевич М.І. Поняття супроводу у сучасній психологічній науці, 2011р. URL: [https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/1338/3/pon\\_suprov.pdf](https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/1338/3/pon_suprov.pdf)
3. Панченко О. А., Антонов В. Г. Реабілітація як складова державної політики у сфері інформаційно-психологічної безпеки [Електронний ресурс]. Теорія та практика державного управління : зб. наук. пр. / Харків. регіон. ін-т держ. упр. Нац. акад. держ. упр. при Президенті України. Харків, 2020. Вип. 2. С. 8–17. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpdu\\_2020\\_2\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpdu_2020_2_3)
4. Панченко О.А., Сердюк І.А «Нагальні проблеми особистості в системі реабілітації України» – Особистість та суспільство в цифрову еру: психологічний вимір: матеріали III міжнарод. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 24 червня 2022 року). Одеса: Національний університет «Одеська юридична академія», 2022. 299 с. URL: <https://doi.org/10.32837/11300.17987>
5. Пелюстка М.І. «Запропонування авторської моделі психологічного супроводу пацієнтів, які мають розлад адаптації, у медичну психологію», 2018, №4. URL: [http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/4\\_2018/15.pdf](http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/4_2018/15.pdf)
6. Про реабілітацію у сфері охорони здоров'я: Закон України. – від 03.01.2020 № 1053-IX // Відомості Верховної Ради України. 2021, № 8, стр.59.

**Кабанцева А. В.,**

*кандидат психологічних наук, завідувачка відділення  
клінічної психології, учена секретарка, психологиня,  
Державний заклад «Науково-практичний медичний  
реабілітаційно-діагностичний центр МОЗ України»*

**Стеценко Г. В.,**

*практичний психолог,  
відділення клінічної психології,  
Державний заклад «Науково-практичний  
медичний реабілітаційно-діагностичний центр МОЗ України»*

## **МОТИВАЦІЯ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я В ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ КОЖНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

Кожна людина у цей світ приходить зі своїми індивідуальними особливостями здоров'я, різними задатками, можливостями. В процесі життя вона розкриває свої інтереси, бажання, прагнення до чогось. Вважається, що кожною людиною наче рухає якась сила, що спонукає її до різноманітних дій. В певний період її активність посилюється, в інший – послаблюється, наче хвилі моря, накочуються б'ють берег, то відходять, оголюючи його. Цією силою є біологічні ритми. Розуміння їх особливостей допомагають людині адаптуватися до мінливих умов, покращити ефективність і збільшити власну мотивацію до діяльності.

У напрямку формування мотивації в психологічній науці виділяють два її типи: внутрішню і зовнішню, як спонукальні категорії до дії. Також суттєвого значення, при тій чи іншій діяльності, набирає мотиваційна спрямованість, як системообразуюча категорія (потреби, інтереси, цінності людини). Сюди відносять і активацію нервової системи, як основної системи, що забезпечує регуляційну діяльність усіх систем організму та реакцію на зміну умов внутрішнього та зовнішнього середовища. Потенційно кожна людина

схильна досягати поставлених цілей, відштовхуючись від тієї концепції мотивації яка найбільш їй близька за світоглядом.

Одна з найбільш відомих моделей мотивації належить Абрахаму Маслоу, сформована ним ще в середині ХХ ст. Він запропонував розглядати основну мотивацію людини як ієрархію потреб з п'яти рівнів: фізіологічні потреби, потреби безпеки, потреба в любові і дружбі, потреба в повазі і визнанні, і найвищий рівень – потреба в самоактуалізації. Але з плином часу, розвитком нових технологій, відбулась суттєва трансформація суспільства, що включає в себе більш широкий діапазон потреб сучасної людини. Модернізована О. Панченком піраміда потреб А. Маслоу (2017 р), вміщує сім рівнів потреб: 1 – фізіологічні потреби (голод, тепло, сон, секс, комфорт) 2 – потреби в безпеці (захищеності, стабільності, потреба в законі і його виконанні); 3 – потреба в прихильності (бути визнаним, прийнятим, мати турботу, підтримку); 4 – потреба в повазі (потрібність, значимість, схвалення); 5 – пізнавальні потреби (знати, вміти, розуміти, творити); 6 – естетичні потреби (гармонія, краса, радість, любов, порядок); 7 – самоактуалізація (мораль, духовний ріст, реалізація своїх цілей) [1].

Зазначається, що у певний період часу та за відповідних умов одна з базових груп потреб може ставати провідною більшою мірою, перебудовувати всю мотиваційну сферу особистості [1]. За умов оптимального соматичного, психічного здоров'я і задоволених потреб нижчого рівня людина прагне задовольнити потреби більш високого рівня.

У сучасних умовах тривалого збройного конфлікту, постійних стресових подій в пріоритеті знаходяться базові потреби, що задовольняються не завжди повністю [2, 3]. В подібних життєвих обставинах важливим виступає мотиваційна спрямованість людини: зайняти позицію жертви чи борця з життєвими випробуваннями, бути здоровим чи хворим, уміти керувати своїм життям чи віддати його на поталу хвороби.

У сучасній Україні, в контексті мотиваційного напрямку, можна спостерігати наслідки усвідомлених та неусвідомлених мотивів. Вони проявляють-

ся як у відстоюванні людьми своєї ідентичності, так і територіальній приналежності, сформованої попереднім досвідом. Відбувається це як на рівні окремо обумовленого суб'єкта, так і суспільства в цілому.

На базі ДЗ «Спеціалізований (спеціальний) санаторій «Гірське повітря» МОЗ України» у травні 2023 року фахівцями психічного здоров'я ДЗ «НПМ РДЦ МОЗ України» проводилося дослідження актуального функціонування та психологічного комфорту серед вимушено переміщених осіб зі сходу України, які тимчасово стали мешканцями санаторію. У дослідженні прийняли участь 33 особи зі 110 мешканців, де певна частка мешканців санаторію відмовилися від роботи з психологами, так як від цього вони не отримають матеріальних заохочень. Даний факт є прикладом мотиваційного компоненту, що ґрунтується на досягненні матеріальної вигоди.

Проведені дослідження та отримані результати дозволили встановити основні тенденції актуальних потреб, переважну мотиваційну тенденцію, психологічний фон та стан загального функціонування респондентів.

Як одна із головних потреб респондентів – це потреба в інформації. За даними діагностики щодо сприйняття та потреби в інформації виявлено, що 82% опитаних мають збільшену потребу в отриманні інформації, у 15% не змінилася ця потреба, а 3% взагалі перестали цікавитися новинами у період активних бойових дій на території України. Це підтверджує тезу, що інформація є суттєвою потребою сучасної людини і вона має мотивацію на її отримання.

Під час діагностики емоційного фону 21 особа (64%) відмітила свій стан як негативний, а це переважно більшість опитаних. Тобто, ситуація проживання фактичного вимушеного переселення, перебуваючи у відносно безпечних умовах, із задоволенням потреб у житлі, їжі, одязі, побутовій активності і відпочинку, немає вагомого впливу на позитивне самопочуття людини. Тому-що повністю не задовольняється потреба у безпеці (зберігаються відчуття невизначеності, страху за майбутнє, туга тощо). Наведені категорії збільшують ризики розвитку хворобливого стану особистості.

Свій емоційний стан як нейтральний, на середньому рівні визнали 9 осіб (28%), а це психічний стан який найбільш чутливий до факторів позитивного чи негативного впливу середовища в якому перебуває людина. Лише 3 особи (9%) оцінили свій емоційний стан як позитивний із характерним переважан-ням енергійності, впевненості у собі і власних можливостях справитися з усіма викликами сьогодення.

Виявлено, що скарги соматичного характеру (біль у серці, спині, голові, ногах, попереку, тощо) відмітили 32 особи (97%). Психологічні скарги серед яких: емоційне виснаження, різкі зміни настрою, агресія або роздратування до себе, оточуючих, близьких, прояви тривоги чи депресії – відмітили 23 особи (70%). Такі високі показники скарг можуть свідчити про наявність як соматичних проблем, так і проблем психосоматичного характеру, що є під-рунтям для розвитку психічних розладів.

Більше половини респондентів (57%) відмітили, що їм потрібна лише медична допомога вузьких фахівців, 24% – відмітили що їм не потрібна до-помога взагалі, ще менша частина 18% – визнали потребу у психологічній підтримці, відновленні ресурсів. І лише найменша кількість респондентів (6%) визнано потребу у комплексній медико-психологічній допомозі. За ана-лізом результатів дослідження всім 33 особам (100% респондентів) рекомен-дована комплексна медико-психологічна допомога.

Із респондентами проведено консультації за результатами дослідження, надані рекомендації по збереженню психічного здоров'я, методам подолання психоемоційного напруження, організовано та проведені тренінгові заняття по відновленню власного самопочуття в умовах тривалого стресу, 33% осіб звернулись за додатковими індивідуальними консультаціями за різними за-питами (інтимно-особистісна, педагогічна, сімейна, професійно-орієнтовна тематики).

Із отриманих даних констатуємо, що люди проживаючи катастрофу у своєму житті, а війна це катастрофа, схильні занурюватися у хворобливий соматичний стан і недооцінювати психологічну складову свого здоров'я.

Вплив негативних факторів відображаються на всіх рівнях здоров'я: фізичному, психологічному, соціальному. Тому, актуальним залишається забезпечення медико-психологічної допомоги серед різних верств населення, які зазнали збитку психічному здоров'ю, а також розробка заходів щодо підвищення психологічної культури населення, зокрема формування внутрішньої мотивації до збереження і зміцнення власного здоров'я. Адже людина схильна сама створювати матеріальне середовище в якому вона живе і діє повсякденно. Це середовище сприймається і переживається нею як продовження самої себе. Наше ім'я, діти, переконання або витвори наших рук, та інше, можуть бути так само нам дорогими як власне тіло. Посягання на них, навіть з добрими намірами, можуть викликати такі ж відчуття і дії як безпосередній напад на нас самих. А отже, викликає рушійну мотивацію, прагнення зберегти чи збагатити своє.

Підсумовуючи, необхідно зауважити, що сучасні умови і темп життя постійно змінюється, відповідно і людина як особистість зі своїми мотивами і цілями теж змінюється. Здорове життя набуває ознак індивідуальної творчості кожної окремої особистості, а значить і підхід до розуміння здоров'я, мотивації його збереження необхідно розглядати комплексно, впроваджувати дослідницькі заходи на вивчення і збереження психічного здоров'я нашого суспільства.

#### *ЛІТЕРАТУРА*

1. Панченко О. А. Інформаційна безпека в епоху турбулентності: державно-управлінський аспект: монографія. К.: КВІЦ. 2020. 332 с.
2. Панченко О. А. Постстресові розлади в умовах інформаційно-психологічної турбулентності. Психосоціальна підтримка осіб з травмою війни: міжнародний досвід та українські реалії: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. Маріуполь, 2018. С. 50-52.
3. Пандаев А. В., Кутько И. И., Панченко О. А. Актуальные проблемы реабилитации и абилитации. Реабилитация и абилитация человека. Интегративно-информационные технологии: [сб. научн. работ], 2004, С. 8-18.

***Кириченко В. В.,***

*доктор психологічних наук, доцент,*

*професор кафедри соціальної та практичної психології*

*Житомирського державного університету імені Івана Франка*

## **INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL SECURITY IN TIMES OF WAR**

Despite the tremendous efforts of the Ukrainian people, who are currently engaged in a forceful confrontation against external aggression, we have found ourselves unprepared to combat in another dimension, where words can be far more powerful than the most advanced weapons. Information can bring benefits to humanity, but it can also result in significant losses, the consequences of which may be felt for many decades to come. This kind of informational confrontation can impact an entire generation, leading to moral and ideological changes that poison relationships between different social groups. The psychological traumas of the past are manifestations of collective consciousness, which, in one way or another, is reflected in the individual actions and behaviors of people.

Just as in physical confrontations, during the process of information warfare, it is essential for everyone to possess basic means of protection against the harmful influences of hostile information. Through socialization, individuals acquire basic tools for defense against information of various types that can potentially cause psychosocial disturbances. It is worth noting that not always does constructive information reach its intended recipient in its original form and have the desired effect as intended by its creator.

In times of war, ensuring informational and psychological security becomes crucial. This concept encompasses measures aimed at protecting individuals and society from the negative psychological impact of information warfare and manipulation. It involves safeguarding mental well-being, preventing psychological trauma, and countering the dissemination of harmful information. It requires raising awareness among the population about the methods used in information war-



fare and the potential psychological consequences. This includes educating individuals about propaganda techniques, misinformation, and manipulation tactics employed by various parties involved in the conflict.

The psychological safety of individuals in the information space has become a matter of paramount importance in recent years. The state of potential danger or unstable security has become commonplace in the established social life of most countries with a complex information network. Disruptions in psychosocial development can be triggered by the peculiarities of media activities in society, violations of the ecological safety of information production, uncontrolled information behavior of individual members of society, and social groups.

In summary, information-psychological security in times of war focuses on protecting individuals' mental well-being, promoting critical thinking, fostering psychological resilience, and countering misinformation and propaganda. By addressing these aspects, it aims to mitigate the negative psychological impact of information warfare and create a more informed and psychologically resilient society. The emergence of various psychological dysfunctions in individuals is directly related to their «vulnerability» to the media environment, which gradually, under the pressure of transnational processes of globalization, transforms into a gigantic, independent entity.

#### *ЛІТЕРАТУРА*

1. Кириченко В. В. Психологічний аналіз медійного дискурсу російсько-української війни. *Габітус*. Випуск 41. 2022. С.239-244
2. Кириченко В. В. Психологічні аспекти безпеки особистості в умовах інформаційної війни. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 9 грудня 2022 р., м. Київ. – Львів – Торунь : Liha - Pres, 2022. С.44-46.*
3. Кириченко В. В. Локус контролю майбутнього в умовах гібридної війни. *Габітус*. Випуск 45. 2023. С.13-15
4. Кириченко В. В. Контекстуально-семантична диференціація міжгрупових атрибутів «радянський» та «європейський» у призмі етнонаціонального сприйняття українців. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. Випуск 1. 2023. С. 85-90.

*Кірієнко Н. Є.,  
здобувач вищої освіти,  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПЕРІОД НАВЧАННЯ В ЗВО**

Професійне самовизначення не обмежується вибором професії, а відбувається на усіх етапах професіоналізації. Під час навчання у ЗВО здобувачі вищої освіти також включені у процес професійного самовизначення. Оскільки професійне навчання – це окремий етап професійного розвитку, то і самовизначення на цьому етапі має певну специфіку.

Юнацький вік пов'язаний із досягненням нового рівня розвитку внутрішньої позиції, самосвідомості та самоповаги. На цьому етапі відбувається активне становлення такого психологічного новоутворення як особистість через перебудову образу оточуючого світу, а також напрямків самореалізації та самоактуалізації в майбутньому.

Період студентства – це етап цілеспрямованої підготовки до обраної професійної діяльності. Основним видом діяльності починає бути навчально-професійна, яка є специфічним видом діяльності, що спрямований на самого студента як її суб'єкта, в плані вдосконалення його інтелектуального, морального, пізнавального потенціалу, який допомагає зрозуміти загальнолюдські цінності, самого себе, мотиви власної діяльності і поведінки, свого ставлення до навколишнього світу.

Також для цього віку характерними є оволодіння різноманітним соціальним ролям дорослої людини (громадянських, суспільно-політичних, професійно-трудова тощо), набуття виборчого права, певної юридичної та економічної відповідальності, можливість включення в усі види соціальної активності, здобуття вищої освіти та опанування професією. З цим періодом пов'язаний початок економічної активності, під якою демографи розуміють вклю-

чення людини у самостійну виробничу діяльність, початок трудової біографії і створення власної сім'ї. Перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, а також інтенсивне формування тих чи інших здібностей у зв'язку з професіоналізацією визначають цей вік як центральний період становлення характеру та інтелекту людини.

З точки зору розвитку особистості професіонала, зміст професійного самовизначення характеризується наявністю внутрішніх мотивів розвитку, власних ціннісних орієнтацій та очікувань від самого себе як професіонала; потребою в саморозвитку та професійному самозбереженні, наявністю прагнення до творчості.

З позицій оволодіння професією включає розвиток навичок і умінь професійної діяльності, розвиток нових професійно важливих якостей, компетентності, формування психологічної готовності до діяльності, тобто професійної готовності, індивідуального стилю діяльності, загалом формування професійної придатності та переходом людини на наступний рівень професіоналізму.

З точки зору ідентифікації з професією зміст професійного самовизначення характеризується рівнем сформованості відношення до діяльності, ставленням до професійного середовища, прийняттям цінностей професійної спільноти, розвитком професійної самосвідомості, побудовою адекватної професійної «Я»-концепції, формуванням професійної ідентичності.

З точки зору впливу суспільства на процес розвитку професіонала зміст професійного становлення і самовизначення особистості включає прогресивні зміни особистості під впливом соціальних впливів, організації професійної освіти.

Для комплексного розуміння важливо виділити основні компоненти професійного самовизначення під час навчання у ЗВО. До них входить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, оціночно-рефлексивний та операційно-діяльнісний.

Професійне самовизначення здобувачів – це динамічний процес, який залежить від зовнішніх та внутрішніх факторів. До зовнішніх умов і чинників можна віднести: соціально-економічні умови розвитку держави і окремих регіонів, глобальні трансформації професій та вимог до них, умови навчання у ЗВО, освітньо-розвиваючий простір навчального закладу (науково-практична база, склад викладачів, освітня інфраструктура, можливості для позанавчальної активності), включеність студентів у професійну діяльність (практика), творчий характер навчальної діяльності, етап навчання, операційно-технічна сфера в зв'язку з появою інноваційних технологій.

Складність і неоднозначність професійного самовизначення в період навчання у ЗВО пов'язана з його подвійним характером. З одного боку, на цьому етапі виділяють, як було зазначено вище, два вікових періоду – юність і ранню дорослість. Відповідно перехід з одного у інший супроводжується кризою юності. Відбувається перебудова смислових структур професійної свідомості, переорієнтація на нові цілі, корекція і розвиток соціально-професійної позиції.

З іншого боку, етап професійного навчання включає як професіоналізацію особистості, адаптацію до професійної діяльності, так і професійний вибір. До того ж професійна адаптація передуює професійному вибору. Ще не визначившись остаточно щодо області професійної діяльності, студент, змушений вже в ній вдосконалюватися, отримувати знання. Відсутність впевненості в правильності вибору знижує ефективність професійного навчання.

Провідною метою вдалого професійного самовизначення можна вважати професіоналізм в обраній діяльності, самореалізацію та самоактуалізацію особистості. Це є додатковим показником важливості роботи зі студентами щодо їх професійного самовизначення.

Таким чином, процес професійного самовизначення – це постійне самопізнання, оцінка власних здібностей і свідома діяльність щодо їх розвитку, це самоактуалізація. Професійна спрямованість особистості студента веде до розуміння і прийняття професійних завдань із оцінкою власних ресурсів для

їх вирішення. Процес підготовки фахівця з вищою освітою охоплює не тільки набування знань, умінь і навичок, а й професіоналізацію особистості здобувача загалом.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспектив: Зб. наук. пр. / За ред. І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало. К., 2003. 680 с.
2. Професійна діагностика / упоряд. Т. Гончаренко. К., 2004. 120 с.

**Копилов С. О.,**

*кандидат філологічних наук,*

*старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології*

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

### **ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЙНОГО ДІАЛОГУ В ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ**

У науковій літературі часто констатується відсутність єдиного трактування поняття творчості й, відповідно, загальноприйнятної психологічної теорії. Це відповідає загальній ситуації психології як «множини психологій», описаній ще Ф.Брентано. І хоча остання оцінюється деякими дослідниками як норма, а не як ознака перманентної методологічної кризи, багатьох непокоїть ця невизначеність предмета (а отже, і методу), зумовлена не браком, а надлишком визначень. Так чи інакше, будь-яке сучасне психологічне та міждисциплінарне дослідження творчих процесів не може ані цілком ігнорувати існування численних підходів («ледачий» плюралізм), беззастережно обравши один з них або виробляючи власний, ані «врахувати» (що б це не означало) бодай найвпливовіші точки зору.

При цьому синтез чи «інтеграція систем» (А. А. Алексєєв), вочевидь, неможливі ані на шляху монізму класичної доби (домінування однієї з існуючих чи новопосталої теорії - внаслідок «метатеоретичного» узагальнення (?) чи «перемоги» в конкурентній боротьбі), ані у формі «вінегретного» еkleкти-

зму – безсистемного застосування змістових компонентів та методів різних підходів і теорій. Виходом за межі цієї хибної альтернативи може бути лише така модель інтеграції, яка відповідатиме тенденціям розвитку сучасної науки й, ширше, *універсаліям* (всезагальним регулятивним ідеям) новітнього буття й пізнання.

Така модель, на нашу думку, має виходити з часто проголошуваного настановлення на «продуктивну комунікацію» або *діалогічну взаємодію* підходів (див., зокрема, Г. О. Балл [1]), яке, однак, вимагає чіткого й «сильнішого» трактування поняття діалогу. А саме, слід осмислити нагальність і конкретну можливість не просто співвіднесення й «ув'язування» *компонентів* різних систем знання, але передусім *діалогічного спілкування цих систем як засадничо відмінних цілісних культур науково-психологічного дослідження* на рівні їх «перших засад» та провідних методологічних і предметних проблем. У перспективі ж це «наскрізне» спілкування всіх вимірів і ланок психологічного знання може постати сутнісною *формою його існування й розвитку*.

За цього підходу єдність (інтегрованість) психології зумовлюється передусім «тотальністю» й неперервністю *самої події діалогу* – «спілкування людей як ідей та ідей як людей» (А. Волинець), - взаємною зверненістю висловлювань (текстів) і дій суб'єктів психологічного пізнання. Цей «ланцюг питань – відповідей» (М. М. Бахтін [3]), тверджень та заперечень, «аргументів на аргументи» утворюватиме й трансформуватиме предметно-проблемне «силове поле» наукової дисципліни та її поняттєво-термінологічний тезаурус. Таким чином, методологія, предметність, поняттєва мова певної сфери досліджень постають як своєрідний осередок-«соціум» спілкування (передусім спору) *різних* предметів, проблем, «мов», яке водночас має на меті їх узгодження, *сполучення* (?!). Відтак мета даної статті - конкретизувати уявлення про цей інтеграційний діалог через окреслення його загальної логіко-методологічної моделі та спробу її застосування до проблем психології творчості.

Вищезгадана взаємодія психологічних систем на засадничому рівні передбачає артикульованість їх «логічних осередків» (Л. С. Виготський,

А. В. Роменець) – основного *визначення предмета досліджень* даної системи; її *базових постулатів* та метапсихологічних «протопостулатів» (Н. Сміт) – тверджень про сутнісні властивості (атрибути) предмета; 3) формулювання *фундаментальних проблем* (зокрема суперечностей, колізій даного явища та/чи способу його дослідження); 4) опис провідного *методу* (методів); 5) основні описові та пояснювальні *категорії*. При цьому важливим є аналіз змістового й формально-логічного взаємозв'язку між цими складовими «твердого осередку» (І. Лакатос) – між визначенням та атрибутивною ознакою, на якій воно ґрунтується, основними твердженнями та системою категорій; між предметом та методом тощо.

Виокремлення осередку певного підходу чи теорії часто вимагає реконструкції (фактично – певною мірою конструювання) - адже і новопосталі, і усталені психологічні системи не завжди здійснюють систематичну й інтенсивну рефлексію власних засад. Однак осмислення «ззовні» не лише є умовою діалогу наукових культур, а й може спонукати представників даного підходу у відповідь на звернені до них «запити» й твердження чіткіше визначити (або й переосмислити) власні «початки». Це поглиблення рефлексії є механізмом інтенсивного (на противагу суто екстенсивному, «вшир») *розвитку* предмета й способу його дослідження, а отже – системи в цілому.

Уже тут – при попередньому окресленні змісту діалогу психологічних культур – виникає *спір* між різними трактуваннями засад (логічних осередків) певного підходу. Це, власне, і відбувалося в реальній історії психології (передусім у період так званої відкритої кризи), коли провідні психологічні течії психології ХХ ст. цілком по-різному інтерпретували одна одну та самих себе. Тож опис певної теорії обертається спілкуванням-суперечкою про її предмет, який, вочевидь, не вкладається цілком ані в розглядуване трактування, ані в жодне з альтернативних. Предмет, як каже В. С. Біблер, «провалюється» між відмінними баченнями якраз мірою їх чіткішої артикуляції (!), постаючи все загадковішим.

Відтак «спір логічних початків» виступає разом формою розвитку предмета та стрижнем продуктивних стосунків різних систем. Однак можна припустити, що така «зустріч-зіткнення засад є невід’ємним, рушійним моментом *будь-якої* діалогічної взаємодії [2; 4] – міждисциплінарної (психологія - інші галузі наукового пізнання), між різними сферами культури (наука - філософія – мистецтво – суспільна думка...), між різними історичними, етнонаціональними чи регіональними формами пізнання та творчості. І щоразу у цьому спорі, як зазначалося, має якимось чином здійснюватися *сполучення* різних бачень предмета. Власне, саме спроби такого синтезу (не завжди свідомі й артикульовані логічно) суттєво визначають поступ психології творчості ХХ ст.

Щойно окреслена вимога «сполучення несполучного», на нашу думку, вимагає взаємодоповнення *логіки діалогу* (стисло описаної вище) та логіки *парадоксу* в його строгому розумінні – як *взаємопокладання* тверджень (понять), що в тому чи іншому сенсі *виключають* одне одного. Адже у ситуації зіткнення засад розуміння предмета (зокрема його визначень через різні всезагальні, *атрибутивні* властивості) окреслюється саме парадоксальність (несамототожність) цього явища як цілого, а не просто окремих його ознак. У цьому й полягає логічний сенс його вищезгаданої загадковості. Осягати її означає у підсумку конкретно визначати, «опрацьовувати» (у теоретичному й емпіричному дослідженні) переходи кожного бачення предмета у «своє інше» (у певному сенсі протилежне) – здійснити *логічну трансдукцію* [5], а не лише дедуктивні та індуктивні умовиводи.

Намічені тут логіко-методологічні настановлення й стратегії виглядають надто «сильними», незвичними за нинішнього стану методології психологічних досліджень. Але логічний апарат осягнення психологічних явищ – можливо, найскладніших у світі! – має бути принаймні на рівні тих некласичних та постнекласичних загальнонаукових підходів, які постулюють і опановують суперечливу природу складних самодетермінованих систем. До слова, принцип взаємодоповняльності теорій – про його конкретизацію й втілен-



ня якого у психології, власне, й ідеться, – вперше сформульований Н. Бором на основі дослідження елементарних (квантових) явищ.

Природно, формулювання й «здійснення» парадоксу (чи низки взаємопов'язаних парадоксальних тверджень) як багатовимірного й динамічного *реального визначення проблемності* предмета дослідження – вельми складне завдання. Відтак наступні міркування щодо психологічного сенсу людської творчості є лише «пробою» в напрямі валідизації й уточнення окресленої моделі.

При цьому ми спираємося, окрім вищевикладеного, на припущення, що постання й взаємодія всіх значущих новітніх трактувань творчої діяльності людини (як і весь розвиток людинознавства ХХ – ХХІ ст.) свідомо чи неявно визначалися буттєвими та пізнавальними універсалами, про які згадувалося вище. Найбільш продуктивними з-поміж численних визначень цих регулятивів ми вважаємо окреслені у філософській концепції В.С. Біблера ідеї *діалогу та культури в їх взаємовизначенні* [5], тобто як двоєдиний концепт діалогу культур.

Відтак ідеться про розбудову й послідовне застосування *діалого-культурологічного підходу* як до методологічних проблем інтеграційно-діалогічного розвитку наукових систем (про що вже йшлося вище), так і до окреслення й розв'язання *предметних* колізій психології творчості. Тож цей підхід, розроблюваний нами поряд з іншими авторами протягом останніх десятиліть [6; 7; 8; 9; 10], виступає заразом як дієва модель вищезгаданого рівноправного й всеохопного діалогу «багатьох психологій» та як одна з концепцій психічного життя (й зокрема творчої діяльності) поряд з іншими теоріями. В останньому вимірі він постає не «єдино вірною» теорією, а предметно-проблемним осередком (атрактором-«провокатором», змістовим орієнтиром) діалогу науково-психологічних культур одна з одною, з собою та з іншими культурними формами осягнення внутрішнього життя людини. Утім, таким центра, що «розвертає обличчям до себе» інші підходи, може виступити будь-яка психологічна система, і ця почергова «центрація» видається плід-

ним методологічним ходом. При цьому, однак, ми вважаємо нагальною «проекцію» всіх цих змістових відносин на ідеї діалогу та культури.

У цьому плані суттєво, що поняття творчості й вищезгадана категорія *культури* виступали в новітній думці невід'ємно взаємопов'язаними. Це вірно і для дільтеєвої «розуміючої психології» та класичних психоаналітичних концепцій, і навіть для відомих теорій Г. Зіммеля та М. Бердяєва, де традиційні способи та продукти культурної діяльності *протиставлені* «творчому духові» як його «застиглі» чи профановані, перетворені форми. Менш очевидні зв'язок творчості з поняттям діалогічних стосунків (спілкування); послідовно окреслена й розгорнута лише в культурі ХХ ст., зокрема у філософії діалогу, ідея взаємопокладання діалогу й творчості донині мало впливала на психологічні дослідження. Науковці лише вряди-годи й «самотужки» доходили припущень щодо комунікативної природи творчості (пор., зокрема, концепцію В. А. Роменця) та питоми творчого характеру вищих (діалогічних) форм людського спілкування.

Водночас, на нашу думку, загальний напрям шукань психології творчості визначався саме інтуїцією сутнісного зв'язку між *творчістю, культурою та діалогом*, і важливим завданням сучасних досліджень є артикуляція й опрацювання відповідних конкретних гіпотез. Можна припустити, що водночас окреслюватимуться відношення цих концептів до таких ключових (атрибутивних) поняттєвих «координат» дослідження творчості, як *творча особистість, процес, об'єкт та продукт творчої діяльності; свідомі й несвідомі, спонтанні та довільні процеси (акти); «органічно»-психічне й культурне; ідеальне та чуттєве (або поняття й образ), інтелект та фантазія (уява), логічне та інтуїтивне, синтез та аналіз, асоціативність та «бісоціативність»; когнітивні, емоційно-мотиваційні та вольові процеси (рисни особи); матеріальні та ідеальні дії, зовнішня та внутрішня спрямованість (і, відповідно, зовнішня - предметна й комунікативна – та внутрішня, психологічна діяльність); індивідуальне та всезагальне, об'єктивне та суб'єктивне; смислові та енергійні феномени тощо.*

При цьому, якщо в «класичних» концепціях ішлося насамперед про відносну вагу чи ієрархію в творчому процесі (і в його окремих ланках) певних «членів» названих пар або груп понять, то пізніше, за нашим спостереженням, пріоритетними для психології творчості стають, по-перше, складні *взаємовизначальні зв'язки* між цими членами (скажімо, між усвідомлюваними й несвідомими моментами творчого процесу), по-друге ж – змістові відносини між різними групами (наприклад, між «асоціацією – бісоціацією» та «аналізом – синтезом»). Враховуючи цю тенденцію, беручи до уваги наведену категорійну сітку, а також контекст регулятивної ідеї діалогу культур, спробуємо стисло описати й «налаштувати» до діалогу логічні осередки деяких підходів і теорій у психології творчості.

При цьому доцільно співставити теорії й підходи, характерні для різних парадигм раціональності – ідеї ранньої наукової психології (проблемно-змістовий та методологічний потенціал яких, на нашу думку, недооцінений), некласично та постнекласичної доби. Зокрема, показовою для класичної психології межі XIX й XX ст і водночас такою, що передвіщує некласичні «зрушення», видається *теорія творчості П. К. Енгельмейєра*.

Цей мислитель, ідучи водночас від філософської проблематики й від суспільно-практичних завдань, намагався охопити всі творчі явища в єдиному проекті «еврилогії» (науки, що вивчає разом суб'єкта, об'єкт та процес творчості) та в єдиному визначенні творчості як *«концептуалізації і втілення задумів»* [12]. Отже, вона постає двоєдиним феноменом *свідомості та діяльності*, має *суб'єктно-активний* характер (відтак ідеться про «творчу особистість»).

У наведеному визначенні атрибутивною, головною ознакою творчості *свідомий, інтелектуальний характер*. (Очевидно, це пов'язано з класичною філософсько-психологічною традицією інтелектуалізації свідомості та зі специфікою основного об'єкта досліджень – конструктивно-винахідницької діяльності; водночас Енгельмайєр, слідом за своїм учителем О. Потебнею, глибоко аналізував закономірності художньої творчості). І хоча важливіше понят-

тя «концептуалізації» не було достатньо розроблене ним, можна завбачити в цій концепції зародок категорії *творчого мислення* - наріжної для дослідження креативності й творчих процесів і, однак, не ототожнюваної цим ученим з поняттям творчості взагалі, як це притаманно деяким пізнішим теоріям. Відтак власне психологічним він вважав не весь процес, а лише перший його етап – формування задуму; згодом саме питання співвідношення внутрішньої та зовнішньої творчої активності стало вельми гострим у психології творчості.

Окрім зазначених рис, провідними – атрибутивними, за нашим трактуванням, – рисами творчого процесу Енгельмайер вважав: 1) «штучність» – створення *культурних* «речей» на відміну від природних; 2) доцільність – наявність мети («прагнення»), розв'язання завдання («задачі»), співвідносного з певним типом культурних цінностей (користь, краса чи істина); 3) раптовість, інтуїтивність, на противагу методичному мисленню; 4) цілісність – підпорядкованість певній єдиній ідеї, що об'єднує компоненти витвору [13].

У цих ознаках як віднесених до творчості *в цілому* (а не лише до окремих її складових чи етапів) можна завбачити продуктивні суперечності, колізії, які згодом стали або могли б стати предметом спорів, рушієм розвитку психологічних досліджень творчості (утім, як і філософських, соціологічних, культурологічних тощо). Передусім це проблема співвідношення (сполучення?) *цілеспрямованості* – орієнтованості на вирішення певної проблеми, завдання - та *інтуїтивно-спонтанного* характеру формування й розвитку задуму. Енгельмайер намагається – дещо всупереч власним загальним ідеям – розв'язати цю колізію шляхом жорсткого «рознесення» цих ознак по різних *стадіях* процесу. Це: 1) *зародження* задуму («принципу») під впливом первинного «бажання» - переважно або цілком спонтанне, де контроль свідомості й логіка не відіграють суттєвої ролі; 2) *свідоме створення раціональної «схеми»* чи «плану» (очевидно, це і є «концептуалізація» первинної інтенції) і 3) *матеріальне втілення ідеї в «конструкції»* (яке, втім, для нього є вже не творчою, а суто виконавчою діяльністю).

Це одна з перших у науці моделей динаміки творчого процесу; згодом (аж донині!) ця схема варіювалася, суттєво уточнювалася, диференціювалася іншими науковцями. Однак щоразу виникали питання про те, чи справді (або до якої міри) певні інтенції, завдання та відповідні акти з домінуючими в них уміннями, здібностями тощо можна розглядати як *послідовні*. До прикладу, виявилось, що як інтуїція, так і дискурсивно-логічні акти відіграють суттєву роль на *всіх* стадіях творчого процесу, питання ж полягає у *зміні* їх співвідношення, тобто у переструктуруванні «мікросоціуму» здібностей та вмінь. Також неможливо жорстко відокремити як послідовні етапи «психологічне» (внутрішнє, мисленнєве) оперування ідеальними об'єктами та *зовнішню* предметно-перетворювальну діяльність: домінуючи в окремих актах, ці інтенції взаємопроникають, опосередковують одна одну в *цілісності* творчого процесу. Тож остаточне матеріальне втілення ідеї аж ніяк не є рутинною, суто виконавчою діяльністю, вимагає саме творчих – хоча й особливих – умінь та здібностей.

Отже, поряд із колізією (парадоксом взаємовизначення, взаємопереходу) *зовнішнього й внутрішнього та матеріально-чуттєвого й мисленнєвого* планів творчої діяльності окреслюється ще одна суперечність, яку згодом намагалися розв'язати дослідники творчого процесу: між *послідовністю* та *симультанністю* різних творчих інтенцій, актів та феномену творчості в цілому. Тут слід казати про «згортання», опредметнення певних процесів у *структурах* об'єкта (продукту) та суб'єкта діяльності (пор. зокрема положення системно-структурного підходу Я. О. Пономарьова про «структурні рівні організації явища... як трансформовані етапи його розвитку» [11]) і, відповідно, про розгортання цих структур (ансамблю здібностей творця та сукупності властивостей предмета) в послідовних актах взаємодії. З точки зору діалого-культурологічного таку «симультанно-сукцесивну» природу має *твір культури* як двоєдність *тексту та процесу* його породження-сприйняття.

Важливою в подальшому розвитку психології творчості виявилася ще одна реальна суперечність, намічена Енгельмайєром, – між *індивідуальним* та

всезагально-культурним характером творчих настановлень та дій. Адже для нього спонтанний акт винаходу, відкриття є унікальним, «конгеніальним» прагненню й здібностям даного індивіда й *воднораз* (у парадоксальному формулюванні - *тому і тільки тому*) спрямований на вирішення суспільно-значущих «завдань», реалізацію універсальних цінностей. Саме останнє – підпорядкованість певній *ідеї* (як *ідеалу* та як *конструктивному принципу*) зумовлює наголошувану дослідником *цілісність* твору.

Отже, уже з цього стислого опису предметно-проблемної сторони логічного осередку концепції Енгельмайера (її методологічні аспекти ми тут оминаємо) можна намітити «віяло» психологічних напрямів та теорій, які згодом вступили (переважно заочно) чи могли б, згідно з їхніми інтенціями, вступити з нею в діалог щодо цих ідей та проблем. На даному етапі дослідження ми обрали для мисленнево-діалогічного експерименту з багатьох можливих «провіденційних співрозмовників» (О. Мандельштам) *аналітичну психологію К. Г. Юнга*, а згодом – концепції творчості *К. Роджерса* та *В. А. Роменця* та різні версії *конструктивізму*.

Як відомо, юнґіанська концепція творчості, базована передусім на аналізі міфів, фольклору, індивідуальної художньої діяльності та актів «спонтанного» породження індивідуальних символів, вбачає сутність цих процесів в *актуалізації* (своєрідній активації й наповненні індивідуальним змістом) *архетипів* – особливих «структур» (ідеальних форм-типів), що належать «колективному несвідомому» й буцімто успадковуються індивідами від попередніх поколінь. Ця наріжна ідея Юнга видається значущою як евристичний варіант вирішення вищеокреслених питань про співвідношення в творчому процесі *несвідомого зі свідомим* і *воднораз індивідуального зі всезагальним*. А саме, творчість (як і життя взагалі) для нього є шляхом *боротьби* й в ідеалі *гармонійного поєднання* (співпраці, синергії - за пізнішим терміном) потужних несвідомих колективно-безособових імпульсів з індивідуальним досвідом і здібностями - активністю «розуму» й «волі». Несвідоме енергетично живить та первинно скеровує своєю формою свідомі творчі зусилля, останні

ж оформлюють символічні образи особистостей та подій, – продукти творчої активності як «індивідуалізації», яка водночас є *вивільненням* особистості («самості») з колективного несвідомого (пор. думки А. Роменця – в суттєво іншому контексті – про *індивідуалізацію* як сутність творчої діяльності [13]). Це для Юнга рівнозначне становленню людської душі: «Як рослина породжує квітку, душа створює символи» [14]. Цей сенс *творчості як самотворення* до цього не привертав уваги дослідників, згодом же набув докладного висвітлення в гуманістичній та екзистенціальній психології.

Також суттєво, що ці символи – і в їх найзагальнішій, спільній для всіх людей, і в індивідуалізованій формі – є водночас *феноменами (витворами) культури й агентами* (квасисуб'єктами) *психічного життя*. Останнє тим самим постає (як і для Фрейда) *внутрішнім соціумом спілкування* як між цими символічними персонажами, так і – в іншому вимірі – між інстанціями Его, персони, тіні, аніми та анімусу, самості. Не аналізуючи тут ці конкретні (значною мірою міфологізовані) «набори» персонажів внутрішнього життя, заважимо лише, що Юнг першим намітив уявлення про творчість як зовнішню та внутрішню (інтеріоризовану й знов «озовнішнювану») *діалогічну взаємодію осередків (суб'єктів та витворів) всезагальної та індивідуальної культури*. Знаменно, що практично одночасно з ним (хоча й не в контексті досліджень творчості) виникли уявлення Л. С. Виготського про індивідуальний розвиток як процес «окультурення» первинних психічних функцій через інтеріоризацію культурних засобів – знаків та знарядь.

Водночас актуальним, на наш погляд, є переформулювання (не вирішення!) Юнгом ключової проблеми співвідношення *чуттєво-образного та ідеально-узагальненого* в актах і продуктах творчості: варто було б докладніше розглянути його систему архетипів й символів як потужну форму (осередок) *динамічного зіткнення-сполучення* цих начал. На наш погляд, воно втілюється у будь-якому продукті творчості як у цілісному творі культури і становить один з суттєвих вимірів його *діалогічної* природи.

Тут розглянуто лише деякі перспективні проблемно-діалогічні вузли та вектори описаних концепцій, які за нашого підходу є *невичерпним* джерелом спілкування. Дана ж розвідка лише попередньо окреслює логіко-методологічні засади, можливі форми й напрями діалогу різних культур психологічного дослідження як форми інтеграції й сталого розвитку психології творчості. Найближчим завданням наразі є: 1) глибший аналіз і моделювання *логічних* аспектів цього спілкування (співвідношення власне діалогіки з логікою *начала* буття й мислення, логікою *парадоксу* та *трансдукції*); 2) опис логічних осередків перспективних підходів та концепцій як передумова їх діалогічного співставлення; 3) безпосереднє «програвання» реальних та можливих «спорів засад» із залученням дедалі ширшого кола трактувань творчої діяльності, наявних у науці й у загальнолюдській культурі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. О. Раціогуманістична оієнтація в методології людинознавства. К., Видавництво ПП «СКД», 2017.
2. Бахтин М. М. Проблемы творчества Достоевского. М., Алконост, 1994.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., Искусство, 1979.
4. Біблер В. С. Культура. Діалог культур. К., ДУХ І ЛІТЕРА, 2018.
5. Библер В. С. На гранях логики культуры. М., Рус. феном. Общ., 1997.
6. Берлянд И. Е. Школа диалога культур – тридцать лет спустя // АРХЕ: Труды культурологического семинара. Вып.6. М., РГГУ, 2011.
7. Вольнец А. Г. Становление человеческой психики как внутреннего социума // АРХЕ: Труды культурологического семинара. Вып.6. М., РГГУ, 2011.
8. Копылов С. О. Диалог культур как среда становления личности // *Психологические особенности развития современной личности в годы устойчивого социально-экономического развития общества*: Материалы международной научной конференции г. Ташкент, 24 ноября 2021 . С.223 – 226.
9. Копылов С. О. Проблема сполучення творчого та критичного мислення в умовах екзистенційного протистояння. *Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності*: Матеріали ХХІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції, Київ, 24 травня 2022 р. Київ, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2022. С.105 – 111.
10. Курганов С. Ю. Капризная индивидуальность понятия // АРХЕ: Труды культурологического семинара. Вып. 4. М., РГГУ, 2005.
11. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. М., Педагогика, 1976.
12. Роменець В. А., Маноха І.П. Історія психології ХХ ст. К., Либідь, 1998.
13. Роменець В. А. Психологія творчості. К., Либідь, 2004.
14. Юнг К. Г. Архетип и символ. М., Ренессанс, 1991.



*Костюченко О. В.,  
доктор психологічних наук, професор,  
професор кафедри психології,  
Київський національний університет культури і мистецтв*

## **САМОРЕГУЛЯТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МЕТАФОРИЗАЦІЇ РЕСУРСНИХ СТАНІВ**

Різноманіття викликів сучасного світу в усіх сферах життєдіяльності характеризується високим нервово-психічним напруженням, хронічною втомою, підвищеною тривожністю, емоційним та інформаційним стресом та іншими етіологічними чинниками, спричиняючи здебільшого перенапруження та астенизацію адаптаційних механізмів, виснаження функціональних резервів організму, зниження працездатності та активності. Це зумовлює потребу в ефективних психологічних інструментах актуалізації індивідуально-психологічних і життєвих ресурсів, що сприяють психічній саморегуляції.

Традиційно психологічні ресурси: розглядаються у зв'язку з дослідженням конструктивного начала особистості, яке здійснюється в рамках гуманістичного напрямку в психології; характеризуються як складне утворення, що об'єднує в собі значущу частину системи психічного забезпечення та самозабезпечення людини; розвиваючи проблематику психологічного подолання (копінг-поведінка), розкриваються як особистісні характеристики (психологічні, професійні, фізичні), що або сприяють, або перешкоджають індивідові подолати екстремальні впливи, а також як особистісні характеристики.

Пошук психологічних ресурсів у всілякі екологічні способи, задіюючи різні психологічні інструменти, одним із яких є метафоризація ресурсних психічних станів – динамічний процес активізації власних життєвих стратегій мислення без фільтрів-обмежувачів, що сприяє підвищенню рівня самоусвідомлення глибинних внутрішніх психічних тенденцій, впливаючи на стани, рішення, вчинки, поведінку, а також на відчуття щастя та благополуччя. До того ж опора на ці ресурси, як правило, сприяє розширенню можливостей,

що є ключовим моментом у саморегуляції. Якщо людина переконана у своїх силах контролювати те, що відбувається, готова активно діяти й долати труднощі, і ці переконання залишилися непохитними в екстремальних умовах реальності, їй достатньо спертися на ці психологічні ресурси.

Теоретико-методологічною основою дослідження є науково-психологічні положення про: психічне здоров'я як інтегровану характеристику особистості, яка пов'язана з її внутрішнім світом (Б. Братусь, С. Максименко, А. Маслоу, Ю. Ящишина й ін.), психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я (М. Корольчук, В. Крайнюк, А. Косенко, Т. Кочергіна, В. Моляко й ін.), види саморегуляції особистості, зокрема когнітивну, емоційну, вольову, особистісну, що складають єдину структуру психічної саморегуляції особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Зейгарник, В. Моляко, В. Селіванов, О. Польшин, Ю. Олександров та ін.), метафору як багатогранне явище (К. Алексєєв, И. Вачков, В. Гак, Д. Гілфорд, Д. Девідсон, Дж. Лакофф, Е. МакКормак, В. Москалюк, С. Неретіна, Х. Ортега-і-Гассет, І. Полозова, О. Потєбня й ін.).

Основоположним у нашому дослідженні є визначення таких категорій, як «психічне здоров'я», «психологічне благополуччя», «психічні стани», «психічна саморегуляція», «індивідуально-психологічні ресурси» у взаємозв'язку і взаємозалежності. Згідно положень аксіологічного підходу, психічне здоров'я розглядається як соціальна цінність, яка займає провідне місце в ціннісній ієрархії особистості та співвідноситься з ціннісними орієнтаціями; визначається як стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів і забезпечує адекватну умовам довколишньої дійсності регуляцію поведінки, діяльності [14]. Благополуччя розуміється (І. Аршава, Е. Деці, Р. Еммонс, Р. Раян, С. Рюф, Р. Шамяонов, Т. Шевелєнкова, П. Фесенко й ін.) по-різному, зокрема як налагодженість психічних процесів і функцій, відчуття цілісності, внутрішньої рівноваги, задоволеності собою та навколишнім світом, як здатність реагувати на екзистенціальні виклики життя, як самореалізацію та особистісне зростання [31];

як «афективний стан емоційного благополуччя, з одного боку, та когнітивний стан задоволення життям та його сенсом, з іншого» [24].

Значною мірою на психологічне благополуччя впливає рівень сформованості системи саморегуляції [28]. Психічну саморегуляцію розглядають як один із рівнів регуляції активності живих систем, для якого характерне використання психічних засобів відображення та моделювання реальності [16], як психічний самовплив «для цілеспрямованої регуляції всебічної діяльності організму, його процесів, реакцій та станів» [6], вплив людини на саму себе за допомогою слів та відповідних уявних образів [1], трирівневу ієрархічну організацію, в основі якої механізми регуляції окремого психічного стану [20]; включає управління поведінкою або діяльністю суб'єкта і саморегуляцію його наявного стану [11, 15; 17]. Спільним для всіх визначень є виокремлення стану людини як об'єкта впливу і спрямованість на використання внутрішніх засобів регуляції, передусім – прийомів психологічного самовпливу. Саморегуляція в повсякденній життєдіяльності пов'язана з позицією особистості в адаптаційному процесі [23], з гармонізацією функціональних систем організму і психіки, прагненням до стану рівноваги, зменшенням неузгодженості функціональних зв'язків [4], а також із розв'язанням проблемностей [8], усвідомленою саморегуляцією [11; 17], контролем поведінки [22; 29], становленням регуляторного досвіду [19] тощо. Порушення регулятивної функції психіки призводить до станів соціально-психологічної дезадаптації, а у складніших випадках – до психічних розладів. Саме тому розвиток саморегуляції та інших психологічних механізмів здоров'я вважається одним з основних напрямків збереження психічного здоров'я людини.

Одним з критеріїв психічного здоров'я є психічні стани (емоційна рівноваженість, зрілість почуттів відповідно до віку, уміння керувати негативними емоціями, вільний вияв почуттів та емоцій, здатність радіти, зберігати звичне оптимальне самопочуття), лише у зв'язку з якими можливе вивчення будь-якого виду діяльності суб'єкта [12]. Важливими у нашому дослідженні є: визначення [9, с. 18] стану людини як її цілісної системної реакції на зов-

нішні і внутрішні дії, спрямовану на збереження цілісності організму і забезпечення його життєдіяльності в конкретних умовах проживання; положення: про єдність переживання людини і системи її відносин зі світом [5; 18], про залежність від ступеня психічної рівноваги пристосованості до об'єктивних умов [18], адекватності реакцій на зовнішні впливи, сталості поведінки, здатності підтримувати звичне комфортне самопочуття, морфофункціональне збереження органів та систем; про адаптаційний ефект через психічний стан, тобто приведення психологічних особливостей суб'єкта відповідно до вимог наочно-професійного характеру діяльності, унаслідок чого формуються адекватні властивості особистості суб'єкта і розвиваються психічні процеси [20]. Отже, саме психічний стан служить основним механізмом у перебудові психологічних властивостей і зміні психічних процесів, а також організації якісно нової психологічної структури особистості, необхідної для ефективного функціонування суб'єкта.

Так, проблеми здоров'я, благополуччя й адаптації вирішуються певними інструментами усвідомлення власних потенцій, бажань, ефективного керування власними станами і мисленням, власним життям у цілому [1; 13], наприклад, імагогіка – аналіз спонтанних образів для проникнення в «ін-се» (онтопсихологічна школа, А. Менегетті); усвідомлення та контроль не сумісних зі здатністю «справлятися з життям» «неадаптивних думок» як основної причини виникнення дезадаптивних станів, порушення внутрішньої гармонії (когнітивно орієнтовані підходи, А. Еліс, А. Бек, Л. Фестінгер та ін.); зміни власного сприймання та ставлення до подій, реакцій і, як наслідок, зниження стресового напруження, баланс думок, переконань, ідентичності і духовності, оточення і поведінки (нейролінгвістичне програмування, Р. Бендлер і Дж. Грюндер).

Однією з практик використання внутрішніх ресурсів у шаманів Північної Америки, що описана в книжці «Power of Silence» (Carlos Castaneda, 1987), є «перегляд (англ. Recapitulation) особистої історії» – ключ до пригадування (recollecting – пригадувати, знову зібрати в пам'яті, схаменутися,

знову оговтатися, знову прийти до тями, реконструювати). Суть процедури полягає в поступовому пере-перегляданні подій свого життя, починаючи з думання, зі спогадів (remembering) про найважливіші події, «забираючи» зі свого минулого корисні ресурси – знання, стратегії, стани, і «віддаючи» всі свої переживання, які утримують її в минулому. У минулому будь-якої людини є безліч ресурсів, які допоможуть їй впоратися з будь-якими ситуаціями в майбутньому. Основними завданнями стають: отримати доступ до ресурсів зі свого минулого, діяти і досягати мети в сьогоденні, виходячи з власної мрії, побачити нові можливості для самореалізації, спроектувати своє цікаве майбутнє і прокласти до нього шлях, наповнити своє життя сенсом.

Такі завдання різноманітних методів психічної саморегуляції, зокрема такі, як зняття проявів стресових станів, посилення мобілізації ресурсів [7; 8; 15], активізація їхніх головних особливостей (спрямованість на формування адекватних внутрішніх засобів, що дають змогу людині здійснити спеціальну діяльність зі зміни свого стану; домінування активної установки суб'єкта на зміну (регуляцію) свого стану) притаманні й усвідомленню індивідуально-психологічної ресурсності в системі психологічного благополуччя за допомогою метафоризації [13].

Метафоризація є одним із найпоширеніших способів образної презентації тієї чи іншої денотативної (понятійної) сфери, зокрема індивідуально-психологічних ресурсів. Узагальнення даних теоретичних досліджень засвідчило, що найпоширенішим у вітчизняній психологічній науці є тлумачення метафоризації як специфічного виду розумової діяльності, змістом якої є оперування та маніпулювання метафоричними образами, а результатом – створення нових образів, які є змістовно наповненими та роблять значення наочними [25]. У процесі метафоризації відбувається «інтеракція двох когнітивних структур знань – когнітивної структури «джерела» («source domain» – більш конкретне знання, яке одержує людина в процесі безпосереднього досвіду взаємодії з дійсністю) та когнітивної структури «цілі» («target domain» – менш зрозуміле, менш конкретне, менш певне знання; це, скоріше, «знання

за визначенням») [3, с. 75; 21, с. 54] за участю третього елемента процесу метафоризації – образа, завдяки якому уможлиблюється здійснення так званого метафоричної проєкції. Образ формується в процесі метафоричної концептуалізації певного фрагмента дійсності, що вже зазнав первинної концептуалізації [27, с. 5]. При цьому метафора розуміється не тільки як результат, а й як засіб концептуалізації нового досвіду, оскільки вона використовує раніше здобуті знання.

Зазначимо, що використання метафоричних образів у візуальній і вербальній формі надає можливість усвідомлення емоційної, ментальної та тілесної сфери, психологічних ресурсів особистості, в безпечній обстановці, вільній від оціночних суджень. Розкриття категорії «метафоричний образ» пов'язане з розглядом таких понять, як образний код і образні репрезентації, а також з його функціями: пізнавальною, прогностичною, регулювальною, креативною, комунікативною, які по суті і є рекреативними. [26].

Емоційна саморегуляція може бути визначена як здатність усвідомлювати свої емоційні стани в динаміці їхнього перебігу: як вони зароджуються, як розгортаються у внутрішньому плані і як вони виявляються назовні, та чи виявляються взагалі. Гарна саморегуляція виявляється в усвідомленні причин власного емоційного стану, можливості його назвати, проговорити, визнати, не завдаючи фізичної, емоційної чи іншої шкоди оточуючим або самому собі.

Високоєфективною у підвищенні рівню саморегуляції є артпрактика з елементами символдрами (Х. Лейнер), яка дає змогу відновити контакт між свідомим і несвідомим, між тілом і душею, між різними частинами особистості; завжди надає ресурс, апелюючи до творчої складової психіки, сприяючи пошуку можливостей самоцілення, залученню психічних ресурсів людини. Елементами символдраматичної роботи є: аналітична бесіда, релаксація, уявлення образу на задану тематику, при цьому використовується механізм проєкції, адже творчий продукт, що створюється, є метафорою внутрішнього світу клієнта, що виражає його приховані переживання, приховані ідеї і стани, бажані соціальні ролі та форми поведінки, що знаходяться в «витісненому

вигляді» або майже не проявлені в житті, а також актуалізує притаманні емоційні та поведінкові моделі. Наприклад, робота з метафоричним образом «гора» дається для опрацювання теми досягнень, суперництва; «струмок» – для роботи над своїм ресурсом, життєвими силами; «два береги» – для зміни небажаного стану на оптимальний; «вулкан» – для діагностики реальних і виявлення ефективних особливостей емоційного реагування у стресі; «рюкзачок» – виявлення власних ресурсів.

У практичній роботі з молоддю ефективним виявились такі завдання, в яких пропонувалось: 1) добрати метафоричні образи (за власним бажанням та запропоновані), які асоціюються з власним психічним станом реальним у ситуації карантину та ресурсним/оптимальним) а також описати їх; 2) зіставити характеристики образів (спільне-відмінне, приємне-неприємне, позитивне-негативне) і описати можливості для їх трансформації; 3) на основі інтерпретації образів дати відповіді на запитання: «На що схожий мій стан?», «Як можна описати реальний власний психічний стан», «Які є виявлені і невиявлені сильні сторони в теперішньому стані?», «Які власні ресурси знадобляться для оптимізації стану?», «Як ти найкращим чином можеш вплинути на оптимізацію психічного стану?», «Що допоможе регулювати у подальшому власні стани?», «Які обставини, ситуації, умови для тебе є ресурсними?», «Що ти зробиш (конкретні 3 кроки) для відновлення, поповнення, реалізації ресурсів?». Процес метафоризації як акт метафоричної творчості ресурсних станів має складатися з п'яти етапів: усвідомлення: «що зараз відбувається?»; точка повороту: «що необхідно змінити?», «що я не бажаю змінювати?»; моделювання можливого майбутнього: «що потрібно зробити?», «яка ціна змін?»; точка опору: «що заважає?», «які страхи?», «яка ціна за зупинку або за опір?»; вибір і рух: «які перші кроки на цьому шляху?», «які ресурси зовнішні і внутрішні мені для цього знадобляться?». Як наслідок змінюються стратегії мислення; активуються внутрішні ресурси: впевненість, креативність, енергійність тощо; припиняється внутрішня боротьба – виникає від-

чуття балансу; змінюється життєвий сценарій – з'являються нові можливості для успіху.

Отже, одним з актуальних напрямів збереження психічного здоров'я, перебування у стані психологічного благополуччя особистості, збереження цілісності організму і забезпечення його життєдіяльності в конкретних умовах проживання, стійкості поведінки, спроможності підтримувати звичне комфортне самопочуття вважаємо самомоделювання реальності на основі розвитку психічної саморегуляції психічних станів – цілісної системної адекватної реакції на зовнішні та внутрішні впливи. Метафоризацію проблем пошуку та розпізнавання індивідуально-психологічних ресурсів вважаємо одним з ефективних засобів стабілізації і саморегуляції психічного стану людини; універсальним методологічним інструментом когнітивного процесу, оскільки дозволяє швидко орієнтуватися в мінливих життєвих і навчальних умовах, обирати оптимальні для кожного окремого випадку методи і засоби психічної саморегуляції.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Алексеев А. В. Об адекватности формул самогипноза. Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции. Казань: Изд-во КГУ, 1976.
2. Балашов Е. М. Саморегуляция для начинающего и психологически благополучного студента. *Психическое здоровье особенно в условиях кризиса*. Кісіл. Львов: Львовский энергетический государственный университет, 2019, 6-10.
3. Баранов А. Н. О типах сочетаемости метафорических моделей. *Вопросы языкознания*, 2003, 2, 73-95.
4. Бодров В. А. Психологические механизмы адаптации человека. *Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы*. Москва: Институт психологии РАН, 2007, 42-67.
5. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. Москва: Педагогика, 1983, 3, 6-328.
6. Гримак Л. П., Звоников В. М., Скрыпников А. И. Психическая саморегуляция в деятельности человека-оператора. *Вопросы кибернетики. Психические состояния и работоспособность*. Москва: Издательство Академии наук СССР, Научный совет по комплексной проблеме кибернетики, 1983, 150-167.
7. Дикая Л. Г., Семикин В. В. Регулирующая роль образа функционального состояния в экстремальных условиях деятельности. *Психологический журнал*, 1991, 12 (1), 55-65.
8. Дикая Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека. Москва: Институт психологии РАН, 2003. 318 с.
9. Ильин Е. П. Теория функциональных систем и психофизиологических состояний. Москва: Наука, 1978, 325-346.



10. Калашникова С. А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности. Молодой ученый, 2011, 8 (31-2), 84-87. URL: <https://moluch.ru/archive/31/3534/>.
11. Конопкин О. А. Механизмы осознанной саморегуляции произвольной активности деятельности человека. В кн: Моросанова В.И. (ред.), *Субъект и личность в психологии саморегуляции*. Москва: Психологический институт Российской академии образования, 2007, 12-31.
12. Костюченко О. В. Комплементарність сприймання та творчого мислення в основі психологічної рівноваги. *Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності*: матер. XXII Всеукр. наук.-практ. конф.. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2022 . С. 118–124.
13. Костюченко О. В., Бриль М. М. Розвиток психологічної резильєнтності особистості як складника здоров'я арттерапевтичними засобами. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія, 2022, 33 (72-2). С. 43–40.
14. Костюченко О. В. Основні напрями психологічного дослідження адаптації та рекреації у контексті психічного здоров'я. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. Пр; за ред. В.О. Моляко, 12(10). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І Франка, 2010, 154-161.
15. Леонова А. Б., Кузнецова А. С. Психологические технологии управления состоянием человека. Москва: Смысл, 2015. 311 с.
16. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Психическая саморегуляция. Большой психологический словарь. СПб, 2003.
17. Моросанова В. И., Фомина Т. Г. и Цыганов И. Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к обучению при достижении образовательных целей. Москва: Нестор-История, 2017.
18. Мясищев В. П. Психические состояния и человеческие отношения. *Обзор психиатрии и медицинской психологии*, 1996, 1, 8-14.
19. Осницкий А. К. Развитие саморегуляции как условие успешности профессионального самоопределения и обучения. В кн: Моросанова В.И. (ред.), *Психология саморегуляции в XXI веке*. Москва: Нестор-История, 2011. С. 304-314.
20. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний в повседневной, обыденной жизни человека. *Психологические исследования*, 2017, 10 (56), 7
21. Самигуллина А. С. Метафора в когнитивно-семиотическом освещении: Монография. Уфа: РИЦ БашГУ, 2008.
22. Сергиенко Е. А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъективной регуляции. *Психологические исследования*, 2009, 5 (7).
23. Хартманн Х. Эго-психология и проблема адаптации. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2002. 160 с.
24. Эммонс Р. Психология высших устремлений. Мотивация и духовность личности. Москва: Смысл, 2004. 416 с.
25. Kostyuchenko O. V. Cognitive potential of metaphorization in perception of «I-image». *Psychological accompaniment of personality development: collective monograph*. Lviv-Toruń: Liha-Pres, 2019, 178–204.
26. Kostyuchenko O. V. Metaphorization is a psychologic resource of potentiality of future professional. *International Journal of Education and Science (IJES)*, 2019, 2 (2), 50–51. <https://doi.org/10.26697 / ijes.2019.2.35>.
27. Lakoff G. The Invariance Hypothesis: Is Abstract Reason Based On Image-Schemas? *Cognitive linguistics*, 1, 1990.
28. Posner M. I., Rothbart M. K. Developing mechanisms of self-regulation. *Development and psychopathology*, 2000, 12(3), 427–441.
29. Ryan R. & Deci E. On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-being. *Annual Review of Psychology*, 2001, 52, 141-166.
30. Ryff C. Happiness is Everything, or is it? Explorations on the Meaning of Psychological Well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989, 6 (57), 1069–1081.

**Куш О. С.,**

*кандидат психологічних наук, доцент,*

*доцент кафедри здоров'я людини та фізичної культури,*

*Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського*

## **СТРАТЕГІАЛЬНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У КОНЦЕПЦІЇ ІНЖЕНЕРНОГО МИСЛЕННЯ**

Концепція інженерного мислення в психології відноситься до дослідження когнітивних процесів, що залучаються при розв'язанні інженерних завдань. Ця концепція спирається на уявлення про те, що інженерне мислення є особливим видом когнітивної діяльності, яка включає в себе специфічні навички, стратегії та підходи до розв'язання проблем [5].

Інженерне мислення включає у себе такі процеси, як аналіз проблеми, генерація ідей, проектування, розробка та тестування рішень. Воно базується на логічному мисленні, творчості, системному підході та здатності до абстрактного мислення. Інженерне мислення також передбачає вміння аналізувати складні проблеми, розбивати їх на менші частини та шукати ефективні шляхи їх вирішення. Одним з важливих аспектів інженерного мислення є здатність до творчого розв'язання проблем. Інженери часто стикаються з новими, незвичайними проблемами, для яких не існує заздалегідь відомих рішень. Деякі з ключових компонентів інженерного мислення включають: *аналітичність*: здатність аналізувати складні проблеми на складові частини та розуміти взаємозв'язки між ними; *критичність*: здатність оцінювати ідеї та рішення з критичною настановою, враховуючи переваги та недоліки; *системність*: здатність розуміти системи в цілому, включаючи їх складові елементи та взаємодії; *творчість*: здатність генерувати нові ідеї, підходи та рішення для вирішення проблем; *конструктивність*: здатність будувати та розвивати концепції, моделі та рішення [1-2].

Дослідження інженерного мислення у психології спрямовані на розуміння цих процесів та розвиток методів, які допомагають покращити процеси

мислення. Стратегіально-діяльнісний підхід В.О. Моляко є одним із підходів до розуміння та розвитку технічно обдарованих особистостей та формування інженерного мислення [4]. Цей підхід є важливою складовою концепції інженерного мислення. Він передбачає поєднання стратегічного планування з активною діяльністю та реалізацією цілей і завдань. У стратегіально-діяльнісному підході інженерне мислення орієнтується на розуміння системних залежностей, взаємодії та впливу різних факторів на результат. Це передбачає глибокий аналіз проблеми або задачі, визначення цілей і постановку завдань, а також розробку стратегії для досягнення цих цілей. Стратегічне планування включає в себе оцінку ресурсів, обмежень і можливостей, а також врахування довгострокових наслідків прийнятих рішень. Це дозволяє інженерам визначити оптимальні шляхи досягнення цілей і розробити план дій.

Однак, стратегічне планування само по собі не є достатнім. Діяльнісний аспект передбачає активну реалізацію стратегії та виконання плану дій. Інженери повинні бути готові до внесення коригувань та пристосування плану під час реалізації проекту. Вони повинні бути гнучкими і реагувати на зміни умов та вимог. Стратегіально-діяльнісний підхід також передбачає активну комунікацію та співпрацю між інженерами та іншими учасниками проекту. Взаємодія, обмін інформацією та спільна робота допомагають досягти синергетичного ефекту і забезпечити успішне вирішення завдань.

Розглядаючи більш детально стратегіально-діяльнісний підхід В. О. Моляко у психології мислення особистості, слід відзначити наступне. Творчий процес спрямовується і організовується, на думку вченого, стратегією, як «генеральною програмою дій, головним напрямком пошуку і розробки, що підпорядковує собі всі інші дії. Як і в військовому мистецтві, стратегія включає підготовчі, плануючі та реалізуючі дії. Вивчення умови завдання – це, власне, і є підготовчі дії; формування проекту – плануючі дії, а його втілення – реалізуючі» [3-4]. В. О. Моляко виділяє п'ять основних стратегій творчої конструкторської діяльності: I – стратегію пошуку аналогів (аналогізування), II – стратегію комбінаторних дій (комбінування), III – стратегію ре-

конструктивних дій (реконструювання), IV – універсальну стратегію і V – стратегію випадкових підстановок або спонтанних дій. Розглянемо кожну з них [3-4].

I. Стратегія аналогізації пов'язана з використанням вже відомої конструкції або її частини, але не зводиться до копіювання раніше створеного, вона передбачає внесення чогось істотно або другорядно нового в аналог або використання відомого в нових умовах і по-новому.

II. Стратегія комбінування полягає в різних перестановках, зменшенні або збільшенні розмірів, зміні розташування деталей в існуючій конструкції, знаходженні доцільних поєднань, власне комбінацій, варіантів синтезу елементів, деталей вузлів конструкції та ін. Ця стратегія є найбільш масовою, оскільки використовується на кожній стадії, етапі творчої конструкторської діяльності.

III. Стратегія реконструювання проявляється в перебудові антагоністичного, протилежного плану, в переконструюванні або, точніше, конструюванні навпаки. Стратегію реконструювання можна вважати найбільш діалектичною (закон єдності і боротьби протилежностей), творчою, оскільки вона пов'язана з пошуком відмінного від існуючого, дійсно нового, чи стосується це всієї конструкції або тільки однієї її деталі.

IV. Універсальна стратегія передбачає відносно рівномірне застосування аналогізування, комбінування і реконструювання, коли жодна із зазначених стратегій не домінує, а паритетна по відношенню до інших.

V. Стратегія спонтанних дій, випадкових підстановок здійснюється тоді, коли немає домінуючої стратегії, а пошук відбувається як ніби наосліп, без плану, без певної логіки, з якихось випадкових орієнтирів, шляхом проб і помилок. Як зазначає В. О. Моляко, кожна з названих стратегій спрямована на структурно-функціональні перетворення-побудову структур з певними функціями, що є сутністю конструювання. Всі стратегії мають свої підвиди, включають різні тактики як більш дрібні складові. Так, стратегії можуть бути спрямовані на пошук потрібної структури (наприклад, стратегія пошуку

структури-аналога), якщо відома функція конструкції, або навпаки, на пошук функції (стратегія пошуку аналогічної функції), якщо задана структура. Кожна стратегія може реалізуватися у формі синтезу або аналізу: знаходження загального принципу, а потім деталізація або навпаки-детальна розробка, а потім інтеграція блоків і вузлів [3].

В. О. Моляко використовує стратегіально-діяльнісний підхід у побудові структури інтелекту інженерів. Одним з основних принципів цього підходу є визнання необхідності розвитку не лише технічних навичок, але й творчого мислення, лідерських якостей та здатності до комунікації. Принциповим для автора теорії є визнання творчого процесу складним контрапунктичним переплетенням циклів розуміння, проектування і графічного експерименту, в якому «немає і не може бути жорсткої послідовності графів, операцій, дій з точки зору формальної логіки. Перебіг процесу рішення визначається характером домінуючих образів, їх суб'єктивною значимістю, кількістю і співвіднесенням їх між собою. Взагалі можна сказати, що процес творчої конструкторської діяльності здійснюється внаслідок відповідного регулювання за допомогою образу технічного пристрою (або його складових, значущих частин). Ця регуляція розумового потоку рішення задачі характеризується прийняттям відповідних рішень. Ієрархія прийняття рішення досить складна. Вона включає і рівень неусвідомлюваний, але її вузловими точками є: момент розуміння технічної умови, момент об'єктивного «затвердження» попереднього проекту і момент оцінки в принципі здійсненого проекту [3-4].

Регуляторну основу мислення суб'єкта в процесі технічної творчості складають саме стратегії і тактики творчої конструкторської діяльності, які породжуються в надрах певної психологічної системи регуляції творчої поведінки, мислення, розумової діяльності. Ця система багаторівнева, багатопланова і розгалужена, вона являє собою скоріше вільну, якщо прийняти візуальну аналогію, конфігурацію, яка проте, має досить певний центр «особистісної активності» який являє собою щось на зразок багатозначно закодованої інформації про набір основних дій і прийомів їх групування у випадках

зіткнення суб'єкта з незнайомими ситуаціями або незнайомими елементами в знайомих ситуаціях (завданнях, проблемах) [3].

У своєму підході В. О. Моляко підкреслює важливість навчання в практичній роботі та розвитку навичок самоорганізації. Він рекомендує інженерам активно залучатися до проектів, де вони можуть застосовувати свої знання та вміння на практиці, отримувати досвід і вирішувати складні завдання. Такий підхід сприяє розвитку інженерного мислення і формує цілісну структуру їх інтелекту.

Отже, стратегіально-діяльнісний підхід у концепції інженерного мислення включає стратегічне планування, активну реалізацію цього плану та співпрацю між учасниками проекту. Цей підхід допомагає інженерам ефективно вирішувати складні задачі та досягати успіху в проектах. В цілому, стратегіально-діяльнісний підхід В. О. Моляко спрямований на розвиток не лише технічних, а й когнітивних, комунікативних та лідерських навичок інженерів. Він підтримує поєднання стратегіального мислення та активної діяльності як ключові компоненти для побудови структури інтелекту інженерів.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Куц, О. С. (2007). Профорієнтація старшокласників: досвід застосування психодіагностичних методик: метод. посіб. Кременчук:[б. в.(ПП Щербатих О.В.)]. 52 с.
2. Куц, О. С. (2008). Психологічні умови розвитку творчого мислення особистості. Науковий вісник: зб. наук. праць Південноукр. держ. пед. ун-ту ім. КД Ушинського.–Одеса: ПДПУ ім. КД Ушинського, (10-11), 270-278.
3. Моляко В. О. (2007). Творча конструкторологія (пролегомени). К.: «Освіта України». 388 с.
4. Рибалка В. В. (2009). Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович. 575 с.
5. Merzon E. E., Shterts O. M., Shatunova O. V., Panfilov A. N. Sex-age Dynamics of Development of Technical Giftedness Signs. Life Science Journal. 2014, Vol. 11, No. 6, pp. 539–542.

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

## **ПРОЯВИ ПЕРЦЕПТИВНО-МИСЛЕННЄВИХ СТРАТЕГІЙ ТВОРЧОГО КОНСТРУЮВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Проблема творчого сприймання особистістю нової інформації є дуже важливою, оскільки стан її розробленості обумовлює зокрема успішність підготовки адекватних засобів діагностики готовності людини до розв'язування творчих задач.

В сучасних дослідженнях, здійснених під керівництвом В. О. Моляко, неодноразово зазначається, що необхідність адаптації до постійнозмінюваних реалій середовища з метою вирішення різноманітних завдань і самореалізації передбачає готовність саме до творчого сприймання інформації. Адже сприймання відіграє важливу роль у процесі взаємодії людини з оточуючим світом. А творчі перцептивні процеси є важливою складовою мисленнєвої діяльності, оскільки образи та поняття, які при цьому формуються, визначають структуру розв'язання нової задачі, стратегію її розв'язання [4].

Варто зазначити, що на сьогоднішній день все частіше спостерігається застосування подання інформації у вигляді графічних зображень та залежностей, як найбільш економічних, наочних і змістовних. Графічні засоби подання інформації застосовуються в різних областях візуальної комунікації для того, щоб прискорити процеси мислення, уяви, розуміння поставленої задачі та її розв'язання. Малюнок, графік, креслення є таким засобом, за допомогою якого ідею чи думку можна компактно передати у вигляді графічних зображень. В психологічних дослідженнях, які тією чи іншою мірою стосуються вивчення особливостей сприймання різної інформації в молодшому шкільному віці, особливу увагу приділяють наочності в поданні нової інфор-

мації. Конструювання з геометричним матеріалом у своєму дослідженні ми розглядаємо як процес творчого сприймання нової інформації.

В силу своєї специфіки, конструювання є передумовою прояву та розвитку художньо-конструктивних здібностей, розвитку сенсомоторних якостей, просторових уявлень, уяви, цілеспрямованих дій, творчих здібностей, що в свою чергу є основою для успішного розв'язання в подальшому конструктивно-технічних та науково-творчих задач.

Виходячи з результатів проведених сучасних наукових досліджень творчого сприймання нової інформації, В.О. Моляко зазначає, що «саме через те, що йдеться про лабіринтну, хаотичну в тій чи іншій мірі організації структуру інформаційного простору, ми вважаємо однозначною необхідною саме творчу організацію реагування, поведінки, будь-якої діяльності в складних режимах перебування суб'єкта» [4, с. 8]. Вчений виокремлює такі важливі аспекти дослідження творчого сприймання: сприймання як генеральної конструктивної функції психіки в процесах творчої діяльності; особливості перцептивно-розумової діяльності в умовах дефіциту і надміру актуальної інформації; перцептивно-емоційна паніка, яка зумовлює поведінку реагування на загрозливі ситуації; деструктивні психічні наслідки як одноразового, так і багаторазового сприймання об'єктивно й суб'єктивно негативної інформації різного обсягу та змісту (ЗМІ, реклама, інтернет, життєві ситуації та ін.); психологічні засоби формування персональної та колективної перцептивної безпеки в сучасних умовах (розумово-емоційно-вольовий тренінг, розвиток культури сприймання та ін.) [4].

Стосовно вивчення специфіки творчого сприймання в дитячому віці в руслі стратегіально-діяльнісної теорії творчості, розробленої В. О. Моляко, здійснено ряд досліджень. Зокрема, Гулько Ю. А. зазначає, що при конструюванні нових знань дітьми молодшого дошкільного віку основну функцію виконують перцептивні і наочно-образні мисленнєві процеси, які протікають у нерозривній потоковій цілісності. Встановлено, що *регуляційний механізм перцептивно-мисленнєвої стратегії* проявляється на таких етапах конструю-



вання нового знання: загальне цілісне сприйняття малюнка і домислювання як первинне дифузне розуміння смислу зображуваного; стихійне виділення дитиною кількох конкретних фрагментів (як образів) малюнку і наочно-образне експериментування з ними, яке протікає як об'єднання їх смисловими зв'язками і руйнування смислових зв'язків між ними; виокремлення за допомогою дорослого нових, не помічених на перших етапах сприймання, фрагментів – образів малюнку, що обумовлює розриви створених раніше смислових конструктів; прийняття смислових орієнтирів, заданих дорослим і формування нових припущень у вигляді нечітких, неясних знань; підтвердження гіпотетичного знання у процесі предметно-практичного експериментування; вербалізація нових знань у вигляді зв'язного тексту як завершальний етап їх конструювання [2, с. 96].

Досліджуючи творче сприймання інформації в дошкільному віці, Н. А. Ваганова зазначає, що для дітей старшого дошкільного віку характерна мала деталізованість сприймань і їх велика емоційна насиченість, недостатнє розмежування суттєвих та несуттєвих ознак, синкретичність, нечітке та «розмите» сприймання. У процесі активної пізнавальної діяльності сприймання набуває цілеспрямованого, творчого характеру, а наприкінці дошкільного віку характеризується такими властивостями як предметність, цілісність і осмисленість. Процес сприймання в дошкільному віці набуває характеру осмисленої, керованої дії, що має свої особливі цілі і засоби для їх здійснення. При цьому на ранніх ступенях свого розвитку, воно виступає як ззовні організований процес і лише наприкінці дошкільного віку сприймання стає вже внутрішньо регульованою дією [4, с. 62-63].

Результати проведених експериментальних досліджень творчого сприймання з молодшими школярами дозволили Н. В. Медведєвій визначити *рівні сформованості спостережливості у дітей*: найвищий рівень характеризується здатністю швидко визначати в предметах оточення істотні і характерні особливості, усвідомлювати їх взаємозв'язок з іншими предметами, виявляти прості закономірності; високий рівень характеризується здатністю швидко

визначати більшість істотних і характерних ознак предметів, їх взаємозв'язок з іншими предметами оточуючого світу, але таке пізнання може бути нестійким та залежить від емоційної привабливості об'єкта спостереження; середній рівень визначається тим, що діти, які продемонстрували такий рівень, звертають увагу на відсутність або наявність якої-небудь властивості предмета, виділяють його нові риси, але не можуть застосувати свої враження в конкретній ситуації, тобто таке пізнання нестійке та залежить від емоційної привабливості об'єкта спостереження; низький рівень характеризується елементарною спостережливістю, учні помічають лише зовнішні риси об'єктів, виділяють несуттєві, нехарактерні ознаки і очевидні взаємозв'язки [4, с. 78-79].

**Метою нашого дослідження** є аналіз проявів перцептивно-мисленневих стратегій творчого конструювання в молодших школярів.

Науковцями зазначається, що в молодшому шкільному віці відбуваються певні кількісні та якісні зміни процесу сприймання. Зокрема зростає швидкість перебігу процесу сприймання, збільшується кількість сприйнятих об'єктів, сприймання стає більш довільним, цілеспрямованим і категорійним процесом. Сприймаючи нові предмети і явища, учні відносять їх до певної категорії об'єктів і чим старші учні початкових класів, тим більша роль у їх сприйманні належить формі, зростає точність розрізнення форм предметів. Молодші школярі широко використовують форму для впізнання і порівняння предметів, навіть у тих випадках, коли вони не знають назви форми [5].

У своєму дослідженні ми орієнтувались на положення концепції творчого сприймання В. О. Моляко, де творче сприймання розуміється саме як процес (та його результат), конструювання суб'єктивно нового образу, який в більш чи менш значній мірі видозмінює, своєрідно модифікує предмети та явища об'єктивної реальності [3].

Особливості творчого конструювання молодших школярів ми досліджували в процесі розв'язування ними творчих задач, де стимульним матеріалом були геометричні фігури та графічні зображення однієї та різної кількості крапок.

За результатами нашого дослідження було виявлено, що *функціонування перцептивно-мисленнєвої стратегії конструювання нової інформації* здійснюється в такій послідовності етапів: 1) *виникнення ідеї задуму* майбутньої конструкції чи малюнку починається з ознайомлення з умовою задачі, створення первинного задуму (малюнку, конструкції) у формі образу-орієнтира та обумовлюється специфікою стимульного матеріалу (крапка, форма чи колір геометричної фігури) або ж суб'єктивним досвідом досліджуваного, чи іноді у поєднанні як особливостей стимульного матеріалу, так і під дією мотиваційної сфери учня; 2) *розвиток задуму* майбутньої конструкції відбувається в ході малювання (стимульний матеріал крапка) чи практичного конструювання (стимульний матеріал геометричні фігури) та характеризується розвитком початкового образу-орієнтира в процесі структурно-функціонального аналізу елементів; 3) практична *реалізація задуму*, що проявляється в остаточному оформленні малюнку чи побудові конструкції на площині.

В процесі розв'язування творчих задач на всіх етапах нами було зафіксовано здебільшого прояви мисленнєвої стратегії аналогізування: діти у своїх зображеннях орієнтуються на певним чином відтворення попереднього досвіду, емоційні переживання (діти, які приїхали із зони АТО, зображують військові події в темному кольорі), відтворення якогось бажання, мрії чи ігор (навіть якщо це фантастичний герой, то він запозичений з комп'ютерних ігор чи мультфільмів).

Аналіз результатів нашого дослідження дозволив нам виділити три категорії учнів стосовно «стартового механізму» при розв'язуванні запропонованих завдань. Найбільшою виявилась кількість учнів, коли в процесі побудови конструкцій з геометричних фігур домінуючою виявляється орієнтація на форму та колір геометричної фігури (значно рідше домінантою виявляється колір геометричної фігури). Також нами було виявлено категорію учнів, які вибудовують конструкцію шляхом аналогізування на основі власного досвіду, вихідні умови задачі трансформуються в шукані умови під дією впливів на дитину із зовнішнього чи внутрішнього світу. Найменшою виявилась кі-

лькість учнів, коли в процесі побудови конструкцій з геометричних фігур домінуючою виявляється орієнтація як на специфіку структури наявних елементів конструктора, так і на мотиваційну складову.

При розв'язуванні серії завдань з однією крапкою та різною кількістю крапок в учнів першого класу спостерігались наступні особливості: коли на аркуші паперу зображена лише одна крапка, то лише незначна кількість учнів використала крапку як елемент свого малюнка. Здебільшого учні ігнорували зображення крапки і малюнок виконували без урахування графічного зображення. Коли ж на аркуші паперу були зображені три крапки з різним розміщенням на папері, то створюючи малюнок значна частина учнів використала всі крапки як елементи в зображенні малюнку. Також була категорія учнів, які задіяли не всі крапки в своєму зображенні. У процесі виконання завдання, коли на аркуші паперу було зображено велику кількість крапок, учні включають їх як елементи зображення найактивніше.

Важливим завданням нашого дослідження було дослідження творчих стратегій та тактик сприймання молодшими школярами нової інформації за умов дефіциту і надлишку інформації.

Дослідження, проведені останнім часом, звертають все більше уваги на той факт, що сучасні реалії характеризуються насиченістю складних ситуацій, наявністю різного роду несподіванок, що потребує від суб'єкта вміння приймати важливі рішення в умовах як надзвичайно інтенсивного потоку інформації, так і в умовах її недостатності, впливу цілого ряду ускладнюючих факторів [6; 1]. Тому важливим стає оволодіння такими мисленевими прийомами, які забезпечили б подолання різного роду ускладнень та несприятливих впливів, а отже, оволодіння творчими мисленевими прийомами. В. О. Моляко звертає увагу на те, що в умовах постійного зростання загального обсягу інформації збільшується можливість реалізації, так званої, інформаційно-психологічної загрози. Ця небезпека полягає у надмірі інформаційних потоків (як хаотичних, так і впорядкованих), що потенційно обумовлює інформаційне перевантаження психіки людини та може призводити до її пев-

ного блокування. Крім того, інформаційно-психологічні впливи часто є спрямованими на масове маніпулювання свідомістю людей, що становить загрозу психологічної безпеки, психологічного здоров'я особистості. Психологічне здоров'я людини забезпечується, насамперед, її здатністю адаптуватися до певних умов і відображує саме успішну адаптацію людини до довкілля, до самої себе. У свою чергу психологічне нездоров'я констатує неуспішну адаптацію людини до зовнішнього або внутрішнього світів [6].

Для дослідження творчих стратегій та тактик сприймання молодшими школярами нової інформації за умов дефіциту і надлишку інформації нами були використані задачі на вільне конструювання з геометричними фігурами. Зокрема нами було використано завдання «Танграм» (обмежена кількість геометричних форм одного кольору) та геометричний конструктор, до складу якого входить необмежена кількість геометричних фігур різних за кольором і розміром.

При виконанні завдання «Танграм» «на вільне конструювання» було відмічено, що у більшості випадків учні йшли шляхом виконання простої конструкції. Вимога «скласти щось цікаве», можна сказати, ігнорувалася. Було зафіксовано незначну кількість конструкцій, де досліджуваний намагався створити дійсно щось цікаве, прояви створення детальної конструкції зустрічаються також не часто. Можна висунути гіпотезу, що коли в учнів у розпорядженні обмежена кількість геометричних форм, просторове комбінування елементів конструктора «в умі» обмежується лише поєднанням двох-трьох елементів, в результаті цього виникали досить прості конструкції: будинок (квадрат, трикутник), ялинка (поєднання двох-трьох трикутників). Назва конструкціям давалася в такому випадку типу «Будинок в лісі», «Природа» і т.п. В такому випадку при розв'язуванні завдання головним орієнтиром при створенні задуму створюваної конструкції виступає структурний аналог з минулого досвіду.

При виконанні другого завдання, коли в наявності учнів був конструктор, до складу якого входили геометричні фігури різні за кольором і формою,

було відмічено тенденцію до створення більш складних конструкцій, тобто було відмічено тенденцію до деталізації конструкції та збільшилась кількість задумів, де конструкції між собою поєднувались певною сюжетною лінією.

Отже, можна вважати, що дефіцит інформації переважно має негативний вплив на творчу діяльність учнів та звужує творчий пошук здебільшого до орієнтації на запропоновані геометричні форми. Але, коли учні працюють з конструктором, до складу якого входять геометричні фігури різні за кольором і формою, відмічається тенденція до створення більш складних конструкцій, до деталізації конструкції та при формуванні задуму конструкції учні порівняно більше орієнтуються на власні вподобання, інтереси і т.п.

Спираючись на одержані результати, можна вважати, що учні, потрапивши в ускладнені умови, в значній мірі демонструють прояви першого (найнижчого) рівня реалізації творчого сприймання нової інформації, в основі якого лежить найпростіша реалізація стратегії пошуку аналогів. В ході такої діяльності створюється дуже проста конструкція шляхом поєднання декількох геометричних форм, досліджуваний не намагається створити щось оригінальне. Нами було зафіксовано 50% (в першому завданні) та 14% (в другому завданні) проявів першого рівня реалізації творчого сприймання графічної інформації, коли пошук ідеї щодо задуму майбутньої конструкції відбувається шляхом практичного маніпулювання елементами шляхом випадкових підстановок або формування задуму створювалось з орієнтацією на структурні властивості елементів конструктора і в кінцевому результаті створювалась досить проста конструкція.

Проте слід зазначити, що у другому завданні, коли в розпорядженні учнів був конструктор порівняно з більшою кількістю елементів різних за формою, кольором та розміром, спостерігалась тенденція до проявів другого (середнього) рівня реалізації творчого сприймання графічної інформації, в основі якого лежить реалізація стратегії як пошуку аналогів, так і стратегія комбінаторних дій. В ході такого конструювання досліджувані намагаються ство-

рити конструкцію, що є аналогом з минулого досвіду, але при цьому відбувається більш детальне комбінування елементів конструкції.

Загалом в результаті аналізу робіт досліджуваних було виявлено дві категорії учнів: учні, на яких обмеження в часі мало негативний вплив; та учнів, на яких обмеження в часі не справило негативного впливу.

Для учнів, які зазнали негативного впливу дефіциту інформації, процес формування задуму, зокрема початковий етап – ідея щодо створення майбутньої конструкції або була зовсім невизначеною, і в процесі маніпулювання елементами конструкції починав вирисовуватись задум, подальший пошук при цьому визначався структурними особливостями елементів конструювання і на кінцевому етапі реалізації задуму спостерігався прояв першого (найнижчого) рівня реалізації творчого сприймання графічної інформації, для якого характерним є прояв мисленневих тенденцій до випадкових підстановок; або ж ідея щодо виникнення майбутньої конструкції була опосередкована суб'єктивним досвідом досліджуваних і на основі аналізу структурних елементів конструктора в ході конструювання шляхом з'єднання декількох деталей створювалась конструкція, яка була простим (за складністю побудови) структурним аналогом з минулого досвіду і на кінцевому етапі реалізації задуму спостерігався прояв першого рівня реалізації творчого сприймання графічної інформації, для якого характерним є прояв мисленневої тенденції аналогізування. Прохання експериментатора сконструювати із елементів конструктора щось цікаве, в таких випадках цілком ігнорувалось.

Учні, що не зазнали негативного впливу дефіциту інформації, спрямовували свій пошук на відтворення у створюваній конструкції яскравого враження попереднього досвіду чи відображення інтересу до чогось. В ході структурно-функціонального аналізу елементів конструктора досліджувані намагались підібрати такі елементи конструктора, які б змогли забезпечити відтворення уявлюваного образу-орієнтира на площині. Порівняно з учнями, які зазнають негативного впливу з боку інформаційних обмежень і створюють конструкцію шляхом випадкових підстановок або поєднанням декількох

структурних елементів, учні, які не зазнають негативного впливу, в процесі формування задуму майбутньої конструкції проявляють структурне конструювання при створенні одиничної конструкції, яке характеризується тенденцією до деталізації, також трапляються випадки, коли досліджуванні використовують структурно-функціональний підхід у формуванні задуму. При такому конструюванні проявляються мисленнєві тенденції аналогізування та комбінування шляхом здійснення аналізу структурних і функціональних властивостей і коли робота над створенням конструкції вже завершена, ми відзначаємо прояв другого та третього рівня реалізації творчого сприймання нової інформації.

**Висновки.** Функціонування перцептивно-мисленнєвих стратегій творчого конструювання в молодших школярів здійснюється через трансформацію зорових образів, починаючи від праобразу до образу-рішення; процес пошуку організовується і реалізовується здебільшого стратегією аналогізування, рідше комбінування та реконструювання.

**Перспективи подальших досліджень.** Отримані результати дослідження творчого сприймання нової інформації в молодшому шкільному віці можуть стати підґрунтям для створення методичних прийомів, спрямованих на активізацію творчої діяльності учнів зазначеного віку.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Березова Л. В. *Трансформація стратегій розв'язування студентами конструктивно-технічних задач в ускладнених умовах* : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2017.
2. Гулько Ю. А. Стратегіальна регуляція конструювання знань при сприйнятті дошкільниками сюжетного малюнку. *Актуальні пробл. психол.: Зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. К.: Вид-во «Фенікс», 2016. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 22. С. 93.
3. Моляко В. О. Концепція творчого сприймання. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць* / За ред. В. О. Моляко. Т. 12. Вип. 5. Ч. 1. Житомир, 2008. С. 7-14.
4. Моляко В. О. *Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності* : монографія / В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. К., 2015. 144 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/10364/>.
5. Скрипченко О. В. *Психічний розвиток учнів*. К.: «Радянська школа», 1974. 103 с.
6. *Творча діяльність в ускладнених умовах* / [Моляко В.О., Коваленко А.Б., Семиченко В.А., Третяк Т.М. та ін.]; за загальною ред. В.О.Моляко. К. : Освіта України, 2007. 308 с.



*Латиш О. М.,*

*аспірант кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки*

*Навчально-наукового гуманітарного інституту*

*Таврійського Національного Університету імені В. І. Вернадського*

## **ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ СУБ'ЄКТА: ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ АСПЕКТ**

Сучасні умови життя все більше вимагають від людини вміння творчо мислити, самостійно приймати рішення в швидко змінюваних умовах, часом екстремальних. Постає необхідність ефективно здійснювати різного роду діяльність на фоні стрімкого зростання різноманітних інформаційних впливів, вміння самостійно аналізувати нову інформацію з метою розв'язання виникаючих проблемних завдань, вибудовуючи власну стратегію пошуку ефективного їх вирішення.

Аналіз досліджень, присвячених творчій діяльності, засвідчує, що найчастіше у вітчизняній і зарубіжній літературі творчою вважається людська діяльність, що породжує якісно нове із суб'єктивної товчки зору того, хто займається цією діяльністю (Моляко В. О., Мойсеєнко Л. А., Біла І. М., Третяк Т. М., Міщиха Л. П., Пономарьов Я. О., Матюшкін О. М. та ін.).

Особливий інтерес для нас становить київська школа психології творчості, засновником якої є академік В. О. Моляко. Розроблена вченим теорія творчої діяльності стала основою для цілого ряду досліджень проблеми творчості як у різних сферах діяльності, так і на різних вікових рівнях (В. О. Моляко, П. С. Перепелиця, Л. Н. Івахненко, В. В. Рибалка, Р. О. Пономарьова, Є. В. Проскура, В. С. Лозниця, Т. М. Третяк, С. В. Шаванов, Л. А. Мойсеєнко, С. М. Симоненко, А. Б. Коваленко, О. А. Кривопишина, Т. М. Траверсе, І. М. Біла, Н. А. Ваганова, Ю. А. Гулько, О. В. Костюченко, Л. П. Міщиха, Л. Г. Вержиківська, Н. В. Медведева, Н. М. Латиш, С. Ю. Діхтяренко, В. С. Бажанюк, Л. Г. Чорна та ін.). В центрі розробок цієї школи є дослідження функціонування творчих стратегій, діаг-

ностико-стимууючий тренінг КАРУС, вивчення творчої діяльності в різних сферах (техніка, педагогіка, література, мистецтво, медицина та ін.) [2].

Зазначається, що творчість ґрунтується на певних знаннях та вміннях і тому переплітається з репродуктивною, нетворчою діяльністю. Також важливим є той факт, що продукти творчості – це не тільки матеріальні вироби (будинки, машини, картини), але й окремі ідеї, рішення, просто думки, плоди фантазії, які можуть і не віднаходити матеріального втілення.

Вважається, що творчість – це системне явище, яке включає в себе такі взаємопов'язані компоненти: творчі здібності (загальні та спеціальні здібності, індивідуальний рівень розвитку здібностей та їх предметна спрямованість), творчі процеси (сенсорні та когнітивні процеси, дивергентне мислення, мотивація творчості, якості особистості), продукт творчості (відкриття, винаходи, конструкції, реконструкції). Загалом в науковій літературі творчу діяльність характеризують, роблячи акцент або на суб'єкт творчості, або на продукт творчості, або на умови перебігу творчого процесу.

Творча діяльність людини протікає за наступними етапами, виділеними В. О. Моляко: 1) етап постановки задачі та розуміння того, що потрібно знайти; 2) формування гіпотези щодо кінцевого продукту діяльності, шляхів і способів його досягнення; 3) реалізація задуму; 4) останній етап – апробація нових продуктів (розв'язань) і доопрацювання, якщо отриманий результат не відповідає поставленим цілям [2].

Виходячи з того, що, творчі процеси мають унікальний характер, не так вже й важливо, скільки етапів буде представлено в моделі процесу. Головним є те, що в кожному випадку йдеться про необхідність зрозуміти, що потрібно віднайти, яким шляхом це здійснити і перевірити, чи відповідає віднайдене розв'язання вимогам задачі. Отже, цих складових, може бути виділено й небагато, але слід зазначити, що кожен цикл, кожна стадія – це фактично автономний творчий процес, в якому так само функціонують основні мисленнєві тактики та стратегії, тільки в меншому масштабі. Типовий творчий процес безперечно включає всі три основні цикли: розуміння – задум – розв'язання. Без будь-

якого з них процес не може бути здійснений, але в кожному окремому випадку значимість кожного з цих циклів може бути основною. Так само можуть мати значення й усі етапи, особливо коли йдеться про зовсім нову проблему [1].

Розглядаючи процес розв'язання творчої задачі, В. О. Моляко використовує такі поняття, як стратегія й тактика, характеризуючи ними як процес творчої мисленнєвої діяльності, так і особистість творця. Ці поняття згідно концепції знаходяться між собою у співвідношенні більш або менш масштабного використання, тобто можна говорити про стратегію розв'язання задачі й про тактики вирішення окремих підзадач у всій задачі, як фактично й використовуються ці поняття у військовій справі та у повсякденному житті. Стратегія – це система актуалізації, планування, реалізації задуму, гіпотези проекту; вона, коли йдеться про творчість, в кожному окремому випадку буде унікальною, хоча водночас може відноситись до певної категорії різновидів стратегій, скажімо, до стратегії пошуку аналогів або стратегій комбінування. Стратегія водночас характеризує конкретні можливості та нахили особистості до певного виду дій і конкретні особливості кожної задачі, проблеми, яку за цією стратегією намагається суб'єкт розв'язати [1].

Отже, творче мислення розглядається як процес розв'язування нових задач та передбачає розробку нових ідей, задумів, технологій вирішення різного роду нових проблем. Також творче мислення можна вважати інструментом структурно-функціонального аналізу інформації, побудови (знаходження) ефективних рішень поставлених задач. Виходячи з цього, особливої актуальності набуває необхідність стимулювання творчого мислення шляхом реалізації нових методів навчання та організації навчального процесу, що дозволить формувати здатність розробляти нестандартні ідеї, розв'язувати актуальні задачі, за необхідності приймати рішення в процесі колективної роботи.

#### *ЛІТЕРАТУРА*

1. Моляко В. О., Третяк Т. М. Творче мислення особистості за умов екстремальності та інформаційної невизначеності. Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. Том 33 (72). № 2. 2022. С. 30-37.
2. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. К. : Освіта України, 2008. 702 с.

*Мазяр О. В.,*  
*доктор психологічних наук, доцент,*  
*професор кафедри соціальної та практичної психології,*  
*Житомирський державний університет імені Івана Франка*

## **МОВЛЕННЯ ТА МИСЛЕННЯ У ПСИХІЧНІЙ САМОРЕГУЛЯЦІЇ**

Проблема дослідження мислення значною мірою обумовлена аксіоматичним положенням, що мислення тотожне чи максимально відбиває когнітивні процеси саморегуляції. Ця теоретична некоректність сутнісним чином викривлює розуміння нервово-психічного функціонування людини. Найбільш виразно це представлено у співвідношенні феноменів мовлення та мислення. Е. Сепір та Б. Ворф свого часу сформулювали гіпотезу лінгвістичної відносності, яка була покликана адекватно зіставити структуру мови та мислення. Психолінгвісти намагалися визначити, якою мірою мова визначає мислення. Припускали, що різні мови обумовлюють відмінності у мисленні. Відповідно, було сформульовано два загальних підходи: радикальний (консервативний) підхід, який вказував на сильний зв'язок між мовою та мисленням (перше визначає друге), та ліберальний підхід, за якого визнається лише слабкий вплив мови на процеси мислення (пізнання). Друга точка зору сьогодні вважається якщо не пануючою.

Ми вважаємо, що цей теоретичний вузол вдасться розв'язати тоді, коли усунемо не тільки відношення тотожності між мовою та мисленням, але й тотожність між мовленням і мисленням. Це, своєю чергою, можна зробити, вважаючи, що мовлення слугує не тільки для передачі інформації, а мислення відбиває не тільки когнітивні процеси саморегуляції. Мовлення та мислення – це різні форми об'єктивації комунікативного процесу. Вони виконують де-що відмінні функції.

Отже, мислення може бути відображене тільки через процес мовлення (звукового чи жестового). Питання про те, що з'явилося раніше – мовлення чи мислення, – наразі не стоїть. Очевидно, що філогенетично першим вини-

кає мовлення, дарма що у досить примітивній формі. Нам сьогодні достеменно відома нейрофізіологічна локалізація центрів мовлення (зони Брока та Верніке), але ніяких «центрів мислення» віднайти досі не вдалося і не вдасться ніколи. Мислення – результат системної діяльності мозкових структур. Можна сказати, що мислить весь мозок. Звісно, можна припустити раптове ускладнення когнітивної діяльності homo, що, своєю чергою, сприяло розвитку зон Брока та Верніке. Однак що можна вважати настільки потужним чинником, що здійснив кардинальні змін у системі мозкової діяльності? Таким чинником, вочевидь, може бути тільки мовлення. Тобто мислення з'являється як результат докорінної зміни сигналізації роду homo.

Сигналізація у тваринному світі виконує функції не тільки «інформування», але й дистанційного впливу один на одного. Інформування – здебільшого супутній фактор впливу. Тож вважати, що мовлення виникає як потреба повідомити (сказати) іншому про свої думки, є фундаментально хибною. Попервах мовлення – це видання звуків, спрямованих на регулювання відносин у стаді. Ключове питання полягає у тому, щоби дати задовільну відповідь щодо того, чому вони втрачають свою першосигнальну сутність і стають виразниками принципово іншої другої сигнальної системи? Ми схильні вважати, що необхідною фізіологічною умовою цього стає ультрапарадоксальний стан психіки. Тільки ультрапарадоксальний стан може фіксувати нервово-психічну суперечність, розв'язання якої якраз вимагає нової сигналізації, тому що попередній тип сигналізації є недієвим [2].

Виникнення мовлення – розширення звукових сигналів за межі першосигнальних звуків – це спроба завершити ультрапарадоксальний стан, який сприймається суб'єктом як некомпенсована інтрапсихічна суперечність. Це об'єктивується шляхом сугестії іншого, натомість інший у той самий спосіб здійснює відбиття «психічної атаки». Тобто мовлення від початку було спробою спонукати іншого виконувати власні команди, користуючись тим, що той перебуває в ультрапарадоксальному стані (фактичного збентеження, роз-

губленості, невизначеності що дій). З боку іншого звуковий сигнал є реакцією, яка скасовує сугестію та навіть здійснює сугестію у відповідь [1; 3].

Розвиток мислення по суті стає вправлянням суб'єкта у здійсненні таких сугестивних інструкцій і контрсугестивних відповідей. Разом із тим, варто зауважити на тому, що мислення починається з ультрапарадоксального стану. Це означає, що старт мислення збігається зі станом збентеження, невизначеності суб'єкта через одночасну дію суперечливих імпульсів. Суб'єкт витягує свої когнітивні реакції з абсурдного матеріалу, де зовсім не працюють закони формальної логіки. Власне, закони формальної логіки – це спосіб упорядкування психічного матеріалу, скасування абсурду як такого, розривання суперечливих імпульсів, що покликано звільнити суб'єкта з-під дії ультрапарадоксального стану.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Мазяр О. В. Мислення: між інсайтом і дезабсурдизацією. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 6. С. 17–21.
2. Мазяр О. В. Невротичний стан у системі особистісного розвитку. *Пост-травматичний стресовий розлад: дорослі, діти та родини в ситуації війни* / за ред. : І. Маноха, Г. Собчук. Том II. Варшава-Київ : ПАН – Гнозис, 2018. С. 257–267.
3. Мазяр О. В. *Особистісний дисонанс: системний аналіз : монографія*. Житомир : Видавець О. О. Євенок, 2020. 332 с.

**Марчук А. П.,**

*аспірантка Житомирського державного університету  
імені Івана Франка*

#### **ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ МИСЛЕННЯ ТА КРЕАТИВНОСТІ**

У світі постійних змін, продукування нового, прогресування науки і техніки, збільшення інформації актуальними є дослідження мислення та креативності. Їх взаємозв'язків та взаємовпливу, а також, власне, креативного мислення. Це підтверджує і значний категоріально-термінологічний апарат, який

об'єднує данні поняття та досліджує різні їх особливості та прояви: творче мислення, дивергентне мислення, творча уява, творчий інсайт, ага-реакції, тощо.

Характеризуючи креативність, Дж. Гілфорд визначав її як здатність виходити за стереотипні способи мислення, не використовуючи їх. Та виділяє такі ознаки як: оригінальність, семантична гнучкість, образно-адаптивна гнучкість та семантична спонтанна гнучкість [1]. Стає зрозумілим, що здатність до креативності базується на здатності мислити. Однак, не шаблонно та нестандартно, натомість, проявляючи оригінальність, спонтанність та гнучкість мислення.

Досліджуючи взаємозв'язок мислення та творчості, В. Моляко та О. Музика визначили, що «мисленнєві стратегії формуються у творчій діяльності, вони набувають здатності переноситися на будь-які інші діяльності і в багатьох випадках, набуваючи ознак суб'єктних цінностей, починають регулювати життєві процеси» [2, с. 18].

Аналізуючи творчий аспект мислення О. Мазяр стверджує, що він «розширює адаптаційний та інтеграційний потенціал особистості, а відтак дозволяє сподіватися на вихід із тупиків різного штибу», фокусом таких досліджень є «оригінальність шляху отримання когнітивного продукту» [1, с. 133].

Про взаємовплив свідчать і дослідження зарубіжні психологів, які порівнювали людей з різним рівнем інтелектуальних здібностей. Результати дослідження показали, що рівень креативності підвищувався у досліджуваних, які мали вищі показники інтелекту. Однак, для дуже високого рівня інтелекту характерними є негативні результати здатності до креативності.

Досліджуючи онтогенетичні особливості креативного мислення, дослідники діляться на три команди в розумінні процесу формування та прояву креативності. Вони проявляються в трьох поглядах: креативність збільшується з віком, здатність до креативності не лінійна, а змінюється протягом життя та зменшення креативності відбувається відповідно до збільшення знань у дитини в процесі навчання. Погляди останніх збігаються з дослідженнями

американських дослідників, стосовно того що креативність не притаманна досліджуваним з дуже високим рівнем інтелекту.

Цікавими є дослідження філогенетичних особливостей мислення та креативності серед респондентів різного віку та національностей. Зокрема, за результатами дослідження К. Кім у США спостерігається тенденція у зниженні творчого мислення серед американців різного віку, а особливо дошкільників та молодших школярів. Дослідниця говорить про необхідність розвитку креативності для різних вікових груп: для дітей раннього віку через взаємодію та співпрацю з батьками та заохочення до творчості; для дітей старшого віку важливими є розвиток уяви та пошуки проблем і їх творче вирішення; для студентів та викладачів через можливість мислити гнучко та творчо, зокрема, використовуючи дискусії та дебати [4].

Іншим цікавим і популярним серед дослідників є дослідження «Ефекту Флінна». Згідно з яким, більшості розвинених країн світу характерним є збільшення рівня інтелекту серед досліджуваних і цей ефект мав тенденцію до збільшення на один показник кожні три роки [5]. Наразі цей ефект широко досліджується і має різні думки стосовно його актуальності в наш час.

Отже, спостерігається тенденція взаємовпливу мислення та креативності, як здатності створювати нові ідеї та продукти через оригінальність. Креативне мислення виступає як можливість пошуку нових рішень, утворення нових стратегій, а також сприяє розширенню потенціалу особистості. Однак різні погляди на креативне мислення та неоднозначність висновків стосовно тенденцій до їх розвитку у різних онтогенетичні та філогенетичні періоди, свідчать про недостатній аналіз вивчення даної проблематики. Перспективи розвитку досліджень аналізу мислення та креативності вбачаємо в подальших дослідженнях оригінальності мислинневої діяльності через дослідження смислового реконструювання.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Гилфорд Дж. Три сторони інтелекта. *Психология мышления* / ред. А. М. Матюшкина. Москва : Прогресс, 1965. С. 443-456.



2. Мазяр О. В. Динаміка когнітивного процесу. *Психологічні проблеми мислення: матеріали XXI Всеукраїнської науково-практичної конференції*, 27 травня 2021 року / за ред. В.О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2021. С. 63-65.
3. Музика О. Л. Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки». Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 34 с.
4. Kyung H. K. The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking. *Creativity Research Journal*. 2011. Vol. 23 (4). P. 285–295. DOI: [10.1080/10400419.2011.627805](https://doi.org/10.1080/10400419.2011.627805).
5. O'Keefe P., Wänström L., Rodgers J. L. Reframing the clouded scientific spectacles of the Flynn effect: A view through two lenses. *Intelligence*. 2023. Vol. 97. P. 101-735. DOI: 10.1016/j.intell.2023.101735.

**Москаленко В.В.,**

*доктор філософських наук, професор,*

*головний науковий співробітник*

*лабораторії загальної психології та історії психології,*

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

## **ЗНАЧЕННЯ НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ В. Л. ШИНКАРУКА У ДОСЛІДЖЕННІ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ЛЮДИНИ**

В. Л. Шинкарук залишив багату творчу наукову спадщину. Але чи не найціннішим науковим внеском видатного вченого є створення наукової школи філософії культури, з позицій якої сучасна українська наука продовжує розвивати і вдосконалювати основні принципи теорії творчості особистості. Діапазон наукових досягнень вченого вельми широкий і стосується багатьох актуальних проблем гуманістичного напрямку сучасної науки, проте основне значення він приділяв різним аспектам свідомості людини – головним чином, її світогляду (наголошуючи на тому, що не існує свідомості без світогляду), темпоральності (свідомість людини, так само, як і її світогляд, визначається її спрямованістю у майбутнє). В концепції В. Л. Шинкарука безпосередньою характеристикою свідомості є цілепокладання, адже людська діяльність – це завжди і діяльність свідомості, цілепокладаюча діяльність.

Протягом усього свого наукового шляху В. Л. Шинкарук, наголошуючи на тому, що сутність людини полягає у її творчій природі, прагнув з'ясувати особливості творчості людини, яку він бачив у тому, що людина створює світ не тільки відповідно зі своїми потребами, а зверх їх міри, у відповідності з ідеалом, тобто з передбаченням майбутнього. Особливістю людської свідомості є випереджаюче відображення, або ідея чогось нового, яке ще тільки повинно з'явитись у реальності. Без такої властивості як спрямованість на майбутнє, не відбулась би людина. Історія людства – це послідовність творчих актів творення нових форм суспільного життя. Саме в творенні нового розкривається сутність людини.

Творчість людини – це створення нового не тільки у зовнішньому середовищі, але й перетворення самої себе. В ході творчої діяльності особистості формуються новоутворення як «на полюсі об'єкта», так і «на полюсі суб'єкта». В такому розумінні природи творчості долається суб'єкт – об'єктна дихотомія, яка все ще представлена у визначеннях, в яких враховується лише зовнішній, формальний критерій творчості – створення нових соціально значимих продуктів людської діяльності. Чим більше діяльність перетворює не тільки зовнішній світ, але й її носія, тим більше творчою вона є, бо головним інноваційним результатом творчої діяльності є нова особистість.

Для аналізу творчих особливостей свідомості людини В. Л. Шинкаруком було застосовано категорією «світоперетворення», в якій підкреслюється функція спрямування системи мислення на створення нового. *Світоперетворення*, втілюючи в собі світосприймання, світорозуміння та світовідчуття, найбільш концентровано виявляється в такій його загальній функціональній ознаці, як освоєння, перетворення світу, тобто у самій духовно-практичній природі свідомості людини. Як складова свідомості світоперетворення трансформується у особистості у формах інтенції. Інтенція – це намір, ціль, задум, спрямованість на що-небудь. В психології серед складових інтенції найбільш згадуються такі як: настанова, вимога, прагнення, мотив, усвідомлена воля до якоїсь дії, мета діяльності, прагнення, спонука, інтереси, які конс-

туються сукупністю структурних одиниць - ментальних феноменів, основою яких є мотиваційно-потребова система людини. Іntenції визначають суб'єктивні критерії вибору та стимулювання поведінки особистості, спрямованої на вирішення задач в поточній ситуації. Вітчизняна дослідниця М. О. Холодна, аналізуючи особливості організації інтенційного досвіду, доводить, що інтенції визначають спрямованість та вибірковість індивідуальної інтелектуальної активності.

Особливе значення в цьому відіграють *духовні почуття людини* (В. Л. Шинкарук). Духовні почуття – це форма чуттєвості на рівні індивідуальної свідомості особистості. Духовні почуття відіграють велику роль у житті не тільки окремої людини, але й суспільства. В залежності від того, якою мірою людині властиві ці почуття, оцінюють рівень її духовного розвитку, адже людська діяльність – це завжди і діяльність свідомості, цілепокладаюча діяльність. Формування цілі має глибинну духовну основу (почуття, розум, волю), адже ідеальною формою, причиною предмета діяльності стає ціль, а цілеформування неминуче зумовлює цілереалізацію як опредметнення цілей в предметній зовнішній діяльності. При цьому духовно-практична природа свідомості, виражаючи життєво-практичну позицію суб'єкта у формі цілепокладання, вимагає від людини особистісного самовизначення у світі смислової мережі явищ, надає їй можливості стати воістину буттєвим проявом особистості, духовним імпульсом її життєдіяльності [5, с.18].

У наукових дослідженнях В. Л. Шинкарука та представників його наукової школи особливого резонансу набула ідея перетворення світу через ідеали, бо світ належного формується саме через ті ідеї, які стають ідеалами, оскільки переживаються людською чуттєвістю (ідеали добра, справедливості, краси, істини, гармонії). Адже свідомість, виходячи за межі наявного, зводиться не до дзеркального пасивного відображення дійсного стану речей, а через свій творчий потенціал (зміст) має здатність визначати ідеали майбутнього. Як стверджував О. Яценко, цілепокладання, ціль та цільові відносини як ідеальний образ бажаного, породжуються самою свідомістю [5].

З приводу ідеалу як предмету духовного почуття В. Л. Шинкарук пише: «Світогляд як духовно-практичне освоєння світу – це таке його освоєння, в якому реалізуються суспільно вироблені поняття про добро, правду, справедливість, щастя, інакше кажучи, ідеї істини, добра й краси. І не просто ідеї, а ідеали. На нашу думку, ідеал – це ідея, що стала ідеально-реальним предметом людських почуттів; у його реалізацію людина вкладає енергію, заради нього здатна йти на будь-які випробування. Світ майбутнього саме й формується тими ідеями, які, перетворюючись на предмет людських почуттів, стають ідеалами» [4].

В своїх наукових працях В. Л. Шинкарук особливу увагу приділяв *значенню моральних почуттів*, наголошуючи на їх визначальній ролі у світоперетворенні як відношенні людини до світу. Моральні почуття – це почуття, в яких виявляється стійке ставлення людини до суспільних подій, до інших людей і до себе самої. Вони нерозривно пов'язані з нормами поведінки, прийнятними в певному суспільстві, з оцінками відповідності цим нормам дій, учинків, намірів людини. Джерелом таких почуттів є спільне життя людей, їхні взаємини, спільна боротьба за досягнення суспільної мети.

Творчість за своєю соціальною сутністю є прогресивною діяльністю об'єктивно, бо в самих інноваціях як ідеях майбутнього можуть реалізуватись не будь-які можливості, а лише ті, що втілюють прогресивний історичний досвід, який існує у формах загальної діяльності з перетворення природи, суспільних структур і відносин та самого суб'єкта діяльності. Функційні характеристики інновацій, що репрезентують їх «специфічне практичне призначення», не є антигуманними завдяки своїй орієнтації на «зручне буття», бо в них «згасає» не всякий, а позитивний зміст попереднього досвіду людської діяльності, той зміст, що набуває статусу загальності [4, 202]. Якби це було не так, то не могли б існувати суспільство, культура, людина. Недарма А. Адлер назвав прагнення до досконалості фундаментальним законом буття і вважав його вродженим почуттям, від якого ми ніколи не звільнимось, тому що це прагнення і є саме життя. Інша справа у тому, що реалізація можливос-

тей прогресивного змісту інновацій, їх перетворення у реальність індивідуального буття залежить як від конкретно-історичних форм діяльності людини, так і від її індивідуально-психологічних властивостей. Високими моральними почуттями є передусім почуття любові до своєї країни, почуття патріотизму, яке нерозривно пов'язане з почуттям національної гідності та гордості, національної самосвідомості. Почуття любові до Батьківщини пов'язане з любов'ю до людей, з почуттям гуманності. Почуття гуманності, що зумовлені моральними нормами та цінностями, системою настанов особистості на соціальні об'єкти (людину, групу, живих істот), представлені у свідомості переживаннями, співпереживаннями і реалізуються в спілкуванні, діяльності, допомозі. Почуттями гуманізму особистість керується при визнанні прав, свободи, честі та гідності іншої людини. Високими моральними почуттями, що характеризуються ставленням людини до самої себе і ставленням до неї інших людей, є почуття честі та гідності. Честь - це визнання суспільством досягнень особистості. Поняття честі охоплює бажання людини підтримати свою репутацію, престиж, добру славу в тому соціальному оточенні, до якого вона належить. З честю пов'язане уявлення про гідність. Почуття гідності виявляються в суспільному визнанні прав людини на повагу з боку інших, на незалежність, усвідомленні нею цієї незалежності, моральної цінності своїх вчинків і якостей, неприйнятті всього того, що принижує її як особистість. Оцінення людиною власних вчинків (добрих і поганих), своєї діяльності, свого ставлення до інших людей називають її совістю, яка є внутрішнім регулятором поведінки людини, виявом моральної свідомості. Сила і дієвість впливу совісті на особистість залежить від міцності моральних переконань людини.

Науковцями Київської школи (В. Шинкарук, Б. Рудковський, В. Іванов, В. Малахов та ін.) моральнісна проблематика розглядається не в зрізі її абстрактційно-обов'язкового виміру, а в культурологічно-ціннісному аспекті з посиленням ролі моральнісно-духовних категорій моральнісного вибору, сенсу життя, любові, співстраждання та ін. Так, В. Малахов, актуалізує вагомість морально-світоглядних категорій смерті, любові, співстраждання, співчуття,

сенсу життя. [1, с. 20]. Усвідомлення конечності і обмеженості особистісного буття є вагомим поштовхом моральнісного сприймання дійсності й ґрунтовним стимулом осмислення власного існування. Поряд з тим ситуація справжнього спілкування зумовлює відкриття нових вимірів власного існування. В. Малаховим осмислюються етичні аспекти «сорому» у взаємодії з категоріями « совісті, любові, гордості, смиренності, а також феномену» розставання» в антиномічному відношенні зустрічі в її смислотворчих та духовно-моральнісних конотаціях міжлюдських стосунків [2, с.19]. Отже, моральнісні почуття розглядаються у контексті світоглядних і світовідносних основ світу як культури, в якій значне місце відводиться духовним почуттям.

Чільне місце серед духовних почуттів у світоглядно-антропологічній концепції В. Л. Шинкарука відводиться таким «трансцендентним почуттям» як **Віра, Надія, Любов** [6]. В. Шинкарук розробляв ці категорії як універсальні поняття, що заклали основи фундаментальної тези про «ідеально-реальну» природу світобуття. Він писав наступне: «Віра, надія, мрія, духовні почуття (а позитивним виявом усіх їх є любов у найбільш широкому значенні цього слова) - винятково важливі категорії духовного життя людини й суспільства і, таким чином, духовної культури. Без них немає світогляду». *Віру* В. Шинкарук визначав як форму і спосіб сприйняття соціальної інформації, норм, цінностей та ідеалів суспільного життя, коли вони, не будучи даними власним практичним чи пізнавальним досвідом, приймаються як очевидні факти чи характеристики об'єктивної дійсності, суцього і належного; як засіб освоєння досвіду попередніх поколінь, сприйняття сподівань, очікувань та надій щодо майбутнього. Оскільки людська свідомість завжди націлена на майбутнє, віра є здатність сприймати і переживати образи бажаного чи небажаного майбутнього як неминучого, плекати надії на звершення бажаного, сподіватись на краще. *Надію* В. Шинкарук трактує як впевненість людини в реалізації поставленої мети, сподівання на краще утвердження свого «Я», де внутрішнім змістом надії є віра. Надія у філософській рефлексії В. Шинкарука отримує дефініцію мрії, яка стала об'єктом віри. Без надії не-

можливий світогляд як переживання і прагнення майбутнього. Саме в ній втілюються найкращі сподівання, бажання та інтереси людини, вона є тією бажаною і необхідною реальністю, яка повинна здійснюватись. *Любов* – це вершина почуття, духовний стан, котрий досягається тоді, коли людина в іншій людині бачить себе. Саме тому *Любов* переживається як реальність більш високого порядку, ніж видимий світ наявного буття. Отже, категорії Віра, Надія та *Любов* виступають вагомими світоглядними регулятивами, феноменами людської свідомості та духовного життя загалом [6]. В цьому виявляється творче «Я», яке надає смислу людському життю, воно творить як саму ціль, так і людину.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Малахов В. А. Искусство и человеческое мировоззрение. К.; Наукова думка, 1986. с. 120
2. Малахов В. А. Нравственные основания духовного развития личности. Культура и развитие личности. Культура и развитие человека: очерк философско-методологических проблем. К.: Наукова думка. 1989. С.254-306
3. Мировоззренческая культура личности (Философские проблемы формирования). К.: Наукова думка. 1986. 295 с.
4. Шинкарук В. И. Человек и мир человека. К.: Наукова думка. 1977. с. 344
5. Шинкарук В. И., Яценко А. И. Гуманизм диалектико-материалистического мировоззрения. К.: Политиздат Украины, 1984. 256 с.
6. Шинкарук В. И. Категоріальна структура наукового світогляду. Вибрані твори: У 3 т. К., 2004. Т. 3, ч. I. С. 164-172.

***Нестеренко Т. Л.,***

*здобувач вищої освіти,*

*Уманський державний педагогічний*

*університет імені Павла Тичини*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕМОЦІЙНОЇ ЗАЛЕЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

Залежність є одним з базових переживань людини, яке посідає важливе місце в її психічному житті. У рамках психічної норми існує цілий спектр

форм залежності – батьків і дітей, подружжя, членів команди в бізнесі чи спорті, учнів та вчителів тощо. Проте коли психологічна залежність сягає патологічних меж, людина втрачає здатність критично мислити, співвідносити своє життя з цінностями однієї авторитетної особистості чи групи, руйнує надзвичайно важливі для неї сімейні та соціальні зв'язки тощо.

Ознаки емоційно залежних людей: вони не розуміють і не поважають себе; сильно залежні від чужої думки; схильні приносити себе в жертву; не можуть відмовляти у проханні, навіть якщо «місія нездійсненна»; у них немає особистих бажань, інтересів, прагнень; постійно чекають, що їх оцінять і полюблять; повністю розчиняються в партнері; постійна потреба бути поряд з коханим.

В результаті теоретичного аналізу науково-методичної літератури, ми виокремили наступні психологічні чинники емоційної залежності:

- занижена самооцінка (характеризується неусвідомленістю власних цілей та бажань, невпевненість у власних силах, емоційно реагують на будь-яку критику);
- наявність акцентуацій характеру (надмірна вираженість окремих рис характеру та їх комбінацій, що становить крайні варіанти психічної норми);
- тривожність (схильність переживати емоційне хвилювання, тривогу, що виникають у ситуаціях невизначеної якійсь очікуваній події і виявляється у прогнозуванні несприятливого загрози її завершення. Тривожна особистість живе у стані постійного безпричинного страху, напруження від думки: «Аби чогось не сталося». Підвищена тривожність робить поведінку людини метушливою, неспокійною, розсіяною. Такий емоційний супровід значно зростає в умовах особистої відповідальності за щось і негативно позначається на характері);
- агресивність (ситуативний стан, який характеризується афективними спалахами гніву чи злоби та імпульсивними проявами поведінки, спрямованими на об'єкт фрустрації, що став причиною конфлікту.);
- стиль сімейного виховання, який базується на домінування батьків.



Теоретичний аналіз вивчення особливостей розвитку емоційної залежності особистості обумовлений високим динамізмом повсякденного життя і діяльності сучасної людини, інтенсифікацією соціальних зв'язків і спілкування людей, необхідністю ухвалювати відповідальні рішення в умовах невідомої ситуації і дефіциту часу, підвищення вимог до компетентності і оперативності людини зв'язані, все це впливає на кожну людину та суспільство в цілому зростанням емоціональної напруженості, яка виражається такими станами як настрій, почуття, афекти, тривожність, агресивність, стрес, фрустрація. Ось чому проблема емоційних станів, а також їх переживання має в людинознавстві величезне значення.

І саме успішна розробка цієї проблеми необхідна тому, що психічні стани багато в чому визначають характер діяльності людини. Провідне місце в діагностиці емоційних станів відводиться переживанням. Саме переживання чогось (апатії, страху, радості, невпевненості, огиди, тривоги) дає змогу найдостовірніше судити про психічний стан людини, є індикатором емоційного стану.

Також як виявилось чи не одним з головних питань в даній тематиці є питання про диференціацію переживань емоційних станів у представників різної статі. Теоретичний аналіз даного питання підтвердив гіпотезу про достатньо велику різницю в переживанні різних станів. У деяких емоційних станах мають перевагу в переживанні чоловіки, в деяких – жінки. Це зумовлено передусім віковими та соціальними особливостями. З удосконаленням здатності до розпізнавання структури міжособистісних ситуацій в динаміці, до аналізу складних ситуацій взаємодії людей меншої вираженості набуває потреба в опіці, захисті, порадах з боку інших та надмірна залежність від зовнішньої оцінки, від чужої думки; зростає здатність до правильної оцінки стану, почуттів, наміру людей по їх невербальних проявах, чутливість до невербальної експресії, зменшуються схильність до прийняття позиції веденого, нездатність самостійно приймати рішення, поступливість та невпевненість у власній думці.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Гавриленко Я. Психологічні конфігурації залежних стосунків у міжособистісній взаємодії. Вісник Київського національного торговельно-економічного університету. 2013. № 5. С. 94-104.
2. Строяновська О. Вплив профілактики та психокорекції емоційної залежності майбутніх психологів на формування їх психологічної культури. Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій : збірник наукових праць / за заг. ред. Л. В. Помиткіної, О.М. Ічанської. К. : ТОВ «Альфа-ПК», 2020. С. 246-253.

***Панченко О. А.,***

*доктор наук з державного управління, доктор медичних наук,*

*професор, Заслужений лікар України,*

*Генеральний директор Державного закладу «Науково-практичний*

*медичний реабілітаційно-діагностичний центр МОЗ України»,*

*президент Громадської організації*

*«Всеукраїнська професійна психіатрична ліга»*

## **NBICS-ТЕХНОЛОГІЇ У СТРУКТУРІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ**

Когнітивна наука є галуззю науки, що вивчає когнітивні процеси, такі як сприйняття, увага, пам'ять, мислення, мовлення та прийняття рішень. Вона прагне розуміти, як людина сприймає, обробляє та інтерпретує інформацію з навколишнього середовища, як виникають його розумові структури та як вони впливають на поведінку. Когнітивна наука являє собою міждисциплінарний синтез природничо-гуманітарного знання, поєднуючи елементи психології, нейробіології, філософії, лінгвістики, комп'ютерних інформаційних технологій, математичного моделювання елементів свідомості та низки інших наукових напрямів [2].

Основними задачами когнітивної науки є: розуміння природи мислення, трансформація навчання з процесу передачі інформації в уміння якісно думати та зміна системи освіти через новий орієнтир на фундаментальні когнітивні процеси. Одна з ключових ідей в когнітивній науці – це те, що людський

розум може бути розглянутий як інформаційна система, що обробляє вхідну інформацію, взаємодіє з нею та генерує відповіді. Когнітивні науковці створюють моделі цих процесів, які допомагають пояснити, прогнозувати та розуміти поведінку людини. Когнітивна наука вносить вагомий внесок у розуміння людської психології та сприяє розвитку нових технологій, що покращують якість життя людей.

Когнітивна технологія – це результат когнітивної науки, це способи та алгоритми досягнення цілей, що спираються на дані про процеси пізнання, навчання, комунікації, обробку інформації людиною. Приклади когнітивних технологій включають розробку інтерфейсів людини та комп'ютера, які враховують когнітивні обмеження та можливості людини для поліпшення ефективності взаємодії. Когнітивні технології застосовуються в психологічній терапії, допомагаючи клієнтам з розладами уваги, пам'яті або когнітивними дефіцитами. Когнітивні технології є головною складовою кластера конвергентних технологій (NBICS-технології), що розглядаються як основа соціального розвитку та суспільного прогресу [5].

Здійснення амбітних планів стане можливим на основі NBICS-конвергенції – злитті революційних науково-технологічних напрямків: нанотехнологій, біотехнологій, інформаційно-комунікаційних технологій, когнітивних наук та підкріпленні їх соціальними технологіями, направлені на розв'язання соціальних проблем, спрямованих на формування умов життя та розвитку суспільства, суспільних відносин з метою забезпечення потреб людини, створення умов для реалізації її потенційних здібностей та інтересів, з урахуванням схваленої суспільством системи цінностей та взаємозв'язку між суспільним прогресом та економічним розвитком (рис. 1) [3].

Завдяки NBICS-конвергенції можна розробляти інтегровані системи та технології, які враховують комплексні потреби та можливості людини, сприяють розвитку суспільства та забезпечують створення умов для реалізації її потенціалу [1, 4]. Інновації, що виникають в результаті цієї конвергенції, можуть створювати нові можливості для економічного розвитку, покращення

конкурентоспроможності та стимулювання економічного зростання. Однак, важливо дбайливо враховувати етичні, соціальні та правові аспекти впровадження цих технологій, а також забезпечити їхню доступність та рівномірний розподіл в суспільстві.



**Рис. 1. NBICS-технології**

У структурі психологічної науки NBICS-технології можуть мати значний вплив на різні аспекти дослідження психіки та поведінки людини. Нанотехнології надають інноваційні підходи для виявлення і лікування захворювань, цільової доставки лікарських засобів. Біотехнології застосовують у вивченні психологічних процесів на біологічному рівні (генетичні дослідження допомагають виявляти гени, пов'язані з психічними розладами або іншими аспектами поведінки людини). Інформаційні технології використовують для збору, обробки й аналізу великих обсягів даних про психологічні процеси та поведінку. Когнітивні науки застосовують для дослідження когнітивних про-

цесів, таких як сприйняття, увага, пам'ять та прийняття рішень (застосування нейроінтерфейсів дає змогу вивчати активність мозку під час виконання конкретних завдань). Соціальні технології спрямовані на розв'язання соціальних проблем і вплив на суспільство з метою поліпшення якості життя людей, забезпечення їхніх потреб та створення умови для реалізації їх потенціалу, враховуючи систему цінностей та взаємозв'язок між соціальним прогресом та економічним розвитком.

Когнітивні технології відкривають нові можливості в різних сферах суспільного життя, зокрема: медицина, психологія, сфери обслуговування та безпеки, із все більшим використанням штучного інтелекту. Тенденція сучасних наукових досліджень націлена на управління людським організмом, тілом та свідомістю (штучний інтелект, нейроінтерфейс, клонування органів, екзоскелет, біонічні протези, універсальний солдат), формування нових напрямків у сфері психотехнологій. Когнітивні технології сприяють розумінню та впровадженню принципів когнітивних наук для поліпшення роботи та розвитку психологічних процесів у людей. Зазначимо деякі приклади застосування когнітивних технологій в психології:

- когнітивна оцінка та діагностика: застосування комп'ютерних тестів та програм для оцінки когнітивних функцій (пам'ять, увага, сприйняття та мислення), що допомагає психологам отримати об'єктивні дані про когнітивні здібності пацієнтів, встановити діагнози та розробити індивідуальні плани лікування;

- когнітивна поведінкова терапія: використання когнітивних технік та інтерактивних програм для зміни негативних мислених шаблонів і поліпшення емоційного стану клієнтів, що включає використання веб-платформ для самостійного виконання завдань та відстеження прогресу;

- віртуальна реальність в психотерапії: використання технологій віртуальної реальності для створення контрольованого середовища, де пацієнти можуть експериментувати зі своїми емоціями та ставити себе в різні ситуації,

що може бути корисним для лікування фобій, тривожних розладів та посттравматичного стресового розладу;

– когнітивні тренажери: використання мобільних додатків та комп'ютерних програм для тренування когнітивних навичок (увага, пам'ять та мислення), що є корисним для покращення когнітивних функцій у людей з розладами уваги, деменцією або після перенесених травм мозку;

– когнітивна реабілітація: використання комп'ютерних програм та вправ для відновлення когнітивних функцій після травми мозку або нейрологічних розладів, що включає вправи для поліпшення уваги, пам'яті, мислення та інших когнітивних процесів.

Загалом, NBICS-технології можуть надати психологічній науці нові інструменти, методи та можливості для дослідження та розуміння людської психіки та поведінки. Однак, важливо забезпечити етичне використання цих технологій і дбайливо враховувати потенційні ризики та проблеми, пов'язані з їх впровадженням.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Глухова Д. А. Становлення та розвиток NBIC – технологій: глобальний вимір. *Актуальні проблеми міжнародних відносин*. 2013. Вип. 112(2). С. 145-150.
2. Матюшенко І. Ю. Перспективи конвергенції знань, технологій і суспільства на основі NBIC-технологій для вирішення глобальних проблем. *Конкурентоспроможність та інновації: проблеми науки та практики: матеріали Міжнар.наук.-практ. інтернет-конф. (м. Харків, 18-19 листопада 2015 р.)*. Харків: ФОП Лібуркіна Л.М., 2015. С. 20-34.
3. Панченко О. А. Технологічність медико-психологічної реабілітаційно-абілітаційної допомоги: конвергентні та когнітивні технології. *Актуальні проблеми клінічної та технологічної медицини: збірник наукових праць XVII науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Київ, 9 лютого 2023 року) / за загальною редакцією Заслуженого лікаря України, професора О.А. Панченка*. 2023. Київ. КВІЦ. С. 18-30.
4. Сумченко С. В. Філософські та світоглядні проблеми практичного застосування NBIC-технологій. *Філософія науки: традиції та інновації. Науковий журнал*. № 1 (11). 2015. С. 3-10.
5. Чекман І. С., Небесна Т. Ю., Дорошенко А. М. Конвергентні технології – нанобіомедичний аспект. *Український медичний часопис*. 2011. № 2 (82) III–IV. С. 25-27.

*Панькіна З. О.,  
здобувач вищої освіти,  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини*

## **ВПЛИВ КОМУНІКАЦІЇ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ НА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКА**

З точки зору психології соціальна мережа є специфічним видом соціальної комунікації, який зорієнтований на спільну кооперацію користувачів Інтернету, з метою передачі та отримання інформації в будь-який час, незважаючи на відстань та задоволення потреби у спілкуванні та знайомстві з іншими. Соціальна комунікація – це вид взаємодії між людьми, соціальними інстанціями, при якому відбувається обмін повідомленнями, які несуть у собі певну інформацію, знання, ідеї, емоції, думки.

Потреба перебування у соціальних мережах зростає з кожною добою. Внаслідок цього у людини може настати хвороблива необхідність залишатися на веб-сторінці. Даний вид залежності схожий з наркотичною чи ігровою, від якої самостійно людині позбутися надзвичайно важко. А все це може бути причиною якихось особистісних чи психологічних проблем (комплекси, нереалізовані бажання, труднощі у живому спілкуванні), бо у віртуальному світі набагато легше створити своє ідеальне «Я» і ховатися за ним. На сьогодні достатньо багато учасників соціальних мереж намагаються з них вийти, проводити менше часу, адже усвідомлюють свою залежність, проте перебороти її ніяк не виходить. Проте є й ті, котрі з важкими зусиллями відмовилися від віртуального світу і зараз активно ведуть живе спілкування і активний спосіб життя.

Що ж стає причиною того, що підліток закриває себе у віртуальному світі і це призводить до даної адикції? Поясненню цього феномену стає поняття «самотність у натовпі», яке означає те, що навіть будучи в колективі, дитина відчуває самотність і непотрібність, внаслідок чого перебуває наоди-

нці з комп'ютером чи гаджетом. Підлітку необхідно не тільки бути частиною суспільства, а виділятися, проявити себе як особистість. Саме це він знаходить і задовольняє у соціальній мережі.

Постійний перегляд особистого життя друзів, знайомих, блогерів забирє надзвичайно багато часу, тому це призводить до зниження продуктивності, у деяких випадків до заниження самооцінки, заздрості та до негативних переживань.

Соціальні мережі допомагають підліткам підвищити самооцінку за допомогою представлення про себе уявної, ідеалізованої інформації, поданої на сторінці, у повідомленнях, за дійснє. Це може призвести до хворобливого стану, через який людина може уникати будь-яких реальних зустрічей, щоб не зруйнувати думку, яка склалася про неї у тієї чи іншої особи.

Сучасна людина стає свідком і активним учасником становлення інформаційного суспільства. Інтенсивні інформаційні та комунікативні потоки, які реалізуються за допомогою новітніх технологій (таких як Інтернет), створюють наймогутніші навантаження на психічні процеси людини. Відповідно перед психологією стоїть завдання пошуку психологічних ресурсів, які могли б сприяти зниженню даних навантажень і оптимізації процесів саморегуляції особистості.

Підлітковий вік – вік спілкування, вік найбільшого прагнення до отримання схвалення з боку однолітків і тієї групи, яка є значимою для підлітка. Багато своїх уявлень про соціальні ролі і життєві цінності підлітки отримують саме звідси.

Яскраво простежуються саме підліткові риси в тому, як здійснюється презентація підлітків в Інтернеті. Вона більш розкута, менш соціально бажана в порівнянні з тим, що являє собою підліток насправді. Цей факт є закономірністю нормального розвитку в цьому віці. Віртуальна презентація, що відрізняється від реального образу, створюється підлітком для того, щоб отримати новий досвід, і обумовлена його прагненням випробувати те, що раніше не пробував і пошуком себе.



Підліток в соціальній мережі знаходиться з усіма нарівні, але в той же час має шанс відрізнятись від своїх однолітків. Ще одна важлива річ, яка приваблює підлітків в користуванні соціальною мережею: доступність інформації про інших, а також про їх активність. Вражаюча простота знаходження контакту – на сьогоднішній день зрозуміти, з ким маєш справу, дуже просто: відкрий його сторінку. Симпатії виражаються віртуальними поцілунками, кліпами і листівками в незліченному асортименті.

Мотиви спілкування підлітків в соціальних мережах можна умовно розділити на дві групи: психологічні (місце розваги, соціальні мережі як єдиний засіб спілкування для підлітків, потреба в спілкуванні) та соціально-психологічні (незадоволеність підлітка самим собою, створення собі віртуального образу).

Підводячи результати вищесказаного, можна зробити висновок, що виділити якісь певні соціально-психологічні риси особистостей складно, проте можна виділити ряд чинників, на які впливає постійне спілкування у різних соціальних мережах, зокрема це самооцінка, самореалізація та рівень тривожності.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Зінченко О. В. *Характеристика мотивів користування Інтернетом у підлітковому віці* [Електронний ресурс]. URL: <http://book.net/index.php?p=chapter&bid=16570&chapter=1>
2. Столбов Д. Особливості Інтернет-діяльності сучасного підлітка. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2016. № 1 (12). С. 327-331.
3. Токарева Н. М. *Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія*. Кривий Ріг : ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2014. 312 с.

*Плох В. В.,  
доктор психологічних наук, професор,  
професор кафедри загальної психології,  
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна*

## **СМИСЛОВЕ ВИЗНАЧЕННЯ КОНСТРУКТИВНОСТІ ТВОРЧОСТІ**

Людина у своєму житті постійно стикається з неузгодженостями у змінах дійсності, з невідповідністю своїх спонукань та намірів зовнішнім мінливим обставинам. Такі актуальні невідповідності та неузгодженості по відношенню до основної спрямованості діяльності суб'єкта можуть бути несуттєвими і виправдано проігнорованими. В деяких інших випадках суперечливі обставини хоча і виступають як дійсно значущі, але вони також досить часто не помічаються суб'єктом через відсутність відповідного досвіду, через відволікаючі емоційні стани, внаслідок актуалізації приховуючих складності психологічних захистів, у зв'язку з помилковими інтерпретаціями інформації [3, 4]. З іншого боку, зростаюча за інтенсивністю проблемна ситуація рано чи пізно повністю виявляє себе. І зазвичай така ситуація в цілому або в окремих складових завжди є в чомусь унікальною, і на початку свого виникнення для переживань та розуміння суб'єкта вона має певний ступінь невизначеності. Зі зростанням гостроти протиріч та екстремальності того, що відбувається, з великою імовірністю невизначеність ситуації збільшується, а можливість прийняття адекватних рішень – зменшується. Для усунення суперечностей і адекватного вирішення актуальної проблеми суб'єкт вимушений активувати свій творчий потенціал і вольові ресурси, креативно використовувати свій досвід та інтелектуальні здібності.

З метою зняття невизначеності та усунення проблемної ситуації творчий процес актуалізується в аспекті встановлення сутності проблеми, для цілепокладання, при виборі або створенні засобів дій, для комбінованого використання особливостей зовнішніх умов в перспективі їх можливих змін. При цьому суб'єкт у творчому вирішенні проблеми може бути успішним або неу-

спішним різною мірою. В результаті спрямованих дій проблемні протиріччя можуть бути усунені повністю, усунені частково, не усунені, а у найгіршому випадку – підсилені до ще більш екстремального рівня з радикальним збільшенням невизначеності ситуації. Вказані можливі наслідки пошукових зусиль суб'єкта, а також його переважна мотиваційна спрямованість, вочевидь піднімають питання про конструктивність або деструктивність творчості [1].

*Метою дослідження є встановлення того, як ступінь осмислення та розуміння провідного протиріччя проблемної ситуації впливає на конструктивність творчих рішень і адекватність дій суб'єкта в усуненні актуальної проблеми.*

Вже на етапі ідентифікації та оцінки проблемної ситуації закладається концептуальна основа майбутнього рішення та дій. При цьому для суб'єкта принципово важливим стає визначення смислового підґрунтя того, що дійсно відбувається, виокремлення провідного фактору в породженні протиріч та критичних змін ситуації. Без розуміння суб'єктом смислу проблемних змін усі наступні зусилля в переважній більшості виявляються помилковими і, далі, в кращому випадку – марними, а в гіршому – деструктивними і навіть згубними. Визначення смислу актуальних протиріч в сутності являє собою виокремлення провідного відношення деякого сегменту дійсності, складові якого, перебуваючи в антагонізмі та конфронтації, реалізують свій конфліктний потенціал. Сторони протиріччя у своєму протистоянні за можливістю також втягують у сфери свого впливу і в конфлікт залежне від них більш слабе оточення і формують загальну проблемну ситуацію.

В концепції Ж. Нюттена відносини людини з дійсністю покладені в основу формування її мотивації та діяльності [2]. Разом із цим означені відносини не є статичними і вони з часом у більшому або в меншому масштабі змінюються, переформатовуються. Провідне відношення поточної значущої ситуації може бути в цілому достатньо стабільним, але окремі, навіть малопомітні зміни обстановки при тривалому їх накопиченні здатні здійснювати суттєвий дестабілізуючий вплив. Такий ефект в синергетичних теоретичних розбудовах по відношенню до функціонування нелінійних відкритих систем

розглядається як ініціація дисипативного хаосу, як деструктивний фактор [5]. Поряд із цим проблемна ситуація насамперед змінюється відповідно до перетворень провідного відношення. І ці останні зміни є спрямованими і мають специфічну тенденцію становлення з закономірними витоками.

Практично усі живі і навіть неживі організації, а також начебто стабільні й незмінні за змістом і формою об'єкти, у своїх послідовних реалізаціях впродовж певного часу можуть розглядатися як процеси. У такому статусі реально існуючі організації, як відмічає А. Н. Уайтхед, в кожний наступний момент самовідновлюються [6]. Для кожного з самовідновлень, зважаючи як на внутрішню тенденцію до спрямованих змін самого процесу, так і на постійні зміни в значущому оточенні, необхідною є актуалізація ресурсу креативності (породження). З одного боку, кожний наступний прояв процесу долучається до часової послідовності специфічних змін, доповнюючи історію його реалізації. З іншого боку, унікальна тенденція становлення процесу у своєму повному вже реалізованому і потенційно можливому розгортанні визначає цілісну тривалість його існування в окремі значущі, особливо, критичні моменти і взагалі – від початку в породженні і до моменту завершення. Розумове охоплення суб'єктом в уяві тривалості процесу у змістовному аспекті сходиться з розумінням смислового наповнення цього процесу у проміжку між виникненням і можливим завершенням суттєво значущого моменту [3].

Процеси дійсності мають однаковий або різний порядок узагальненості, можуть бути у паритеті один до одного і можуть співвідноситись в ієрархіях підпорядкованості. Вищий в ієрархії процес визначає орієнтири та обмеження щодо функціональних реалізацій підпорядкованих процесів. Для суб'єкта розуміння смислу проблемної ситуації, насамперед, передбачає визначення тенденції розгортання провідного в ієрархії процесу, який власне і задає динаміку розгортання ситуації в цілому. З появою такого розуміння може виокремлюватися та формулюватися проблема, можуть збираються необхідні ресурси для наступних дій, і взагалі – відкриваються шляхи для отримання успішного результату в майбутньому. При цьому провідний процес для

суб'єкта з минулого досвіду може бути вже добре відомим, але виявляється в проблемній ситуації новими рисами, неочікуваними комбінаціями з фоновими обставинами. У такому варіанті успішний результат у вирішенні проблеми більше відповідає відновленню або оптимізації знайомих підходів, суттєвих співвідношень дійсності. Означена оптимізація більшою мірою може розглядатися як конструктивна з боку формоутворення та доповнення в системі особистого досвіду, в отриманні покращених співвідношень умов, цілей, способів діяльності. В аспекті системної організації і системних реалізацій творча оптимізація передбачає підсилення узгодженості пов'язаних один з одним процесів, які реалізуються в межах функціонування системи під загальною координацією з боку провідного системоутворюючого фактору. І, навпаки, наслідки невдалого усунення проблемної ситуації дезорганізують систему, призводять до зниження її стійкості, функціональних можливостей і, за кінцевим рахунком, можуть розглядатися як руйнівні.

Визначення смислового наповнення проблемної ситуації у випадку, коли уражений актуальним протиріччям провідний процес для суб'єкта є взагалі невідомим, принципово відрізняється від наведеного вище. В такому варіанті аналітичний перегляд і просте співвіднесення інформації з індивідуального досвіду з відомостями від перцептивного відображення дійсності виявляється суттєво недостатнім. Тут принциповим стає активація розумових зусиль суб'єкта, пов'язаних з пошуком змістовного інтуїтивного рішення з практично миттєвим виходом на цілісне бачення нових значущих відносин дійсності [6]. Наслідком останнього повинен бути якісний стрибок в розумінні актуальних протиріч проблемної ситуації з розкриттям нових тенденцій і зв'язків в ієрархії об'єктивних процесів.

З опорою на встановлене ґрунтовне відношення, на його смисл, суб'єкт надалі отримує можливість узгоджувати сторони актуального протиріччя або нівелювати їх конфронтаційну активність, щоб позбутися проблеми. У першому наближенні означений варіант творчості в усуненні проблемної ситуації виглядає повністю конструктивним і дійсно може бути успішним. Ра-

зом із тим, суб'єкт у своїх інтуїтивних пошуках може вільно або невільно зупинитися на проміжних варіантах розуміння провідного процесу і чинників загострення об'єктивних протиріч. Внаслідок таких зупинок розумового пошуку успіх у вирішенні проблеми, якщо він дійсно є, може бути тільки частковим, тимчасовим і тому – умовно конструктивним. Прикладом останнього можуть вважатися результати психотерапевтичних практик, метою яких стає послаблення або блокування важкої симптоматики, спричиненої розладами особистості.

Обмеженість або викривленість розуміння суб'єктом смислу основного протиріччя в віддаленій часовій перспективі може мати обтяжливі наслідки в аспекті лавиноподібного загострення проблемності, її підсилення до критичного рівня. І тут нібито вдале і, на перший погляд, конструктивне рішення постає як ілюзорне, якщо його розглядати з боку завершеності, або при спланованому надалі доопрацюванні – проміжне, яке тільки гальмує небажану тенденцію змін. Останній варіант вочевидь ілюструється прикладами рішень та дій людей в ситуаціях техногенних катастроф, в соціальних конфліктах, під час природних катаклізмів. Переживання суб'єктом незакінченості рішення змушують його до більш поглибленого пошуку смислу ситуації, пошуку прихованого змісту конфронтуючих тенденцій через інтенсифікацію вольових процесів, через посилену активацію фізичних та інтелектуальних можливостей.

Суттєве протиріччя в реалізації будь-якого процесу призводить до зниження його стійкості, до його розходження, а з часом – до розпаду. Розуміння суб'єктом смислу, тенденцій, закономірностей змін відношень процесів дозволяє антиципувати важливі моменти у майбутньому і з урахування очікуваних змін обстановки знаходити способи попередження деструктивних реалізацій або підсилення позитивних зрушень. Усі свідомі зусилля, що сприяють зняттю протиріч і узгодженню складових провідного щодо значущих змін дійсності процесу, можливо розглядати як конструктивні. Така конструктивність в аспекті усунення невизначеності перспективи майбутнього

обов'язково є творчою і такою, що збільшує ресурси особистості і підсилює спрямованість до позитивних змін в оточенні.

### **Висновки:**

1. Конструктивна творча самореалізація суб'єкта у вирішенні проблем передбачає визначення смислу відношень та тенденцій змін провідного значущого процесу дійсності, в межах якого виявляються та загострюються протиріччя, виникає проблемна ситуація.

2. Для конструктивного усунення актуальних суттєвих протиріч, які зумовлюють проблемну ситуацію, для суб'єкта необхідним є осмислене в ключових відношеннях творче узгодження усіх складових процесів, включених у значущі зміни дійсності в поточний момент і в перспективі майбутнього.

3. Безумовна конструктивність творчого вирішення суб'єктом проблеми відповідає зняттю протиріч насамперед в перспективі протікання процесу, який є провідним для актуальних змін дійсності. Успішне усунення протиріч у процесах, які є підлеглими щодо провідного, можна вважати умовно конструктивним, якщо отриманий результат не суперечить загальній тенденції узгодженого становлення провідного процесу.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Яланська С. П., Моляко В. О. *Психологія протистояння конструктивного та деструктивного: монографія*. Полтава: «Сімон», 2018. 111 с.
2. Nutten, J. *Motivation, Planning, and Action: a Relational Theory of Behavior Dynamics*. Leuven & Hillsdale, New York: Leuven University Press & Erlbaum. 1984. 251 p.
3. Plokhikh, V. V. Relationship between coping behavior and students' perceptions of the passage of time. *Insight: the psychological dimensions of society*. 2023, 9, 72-93. <https://doi.org/10.32999/KSU2663-970X/2023-9-5>
4. Plokhikh, V., Yanovskaya, S., Bilous, R. Psychological Defenses of Students in the Process of Experience of Time. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2023, Volume 14, Issue 1, pages: 138-156. <https://doi.org/10.18662/brain/14.1/411>
5. Prigogine I., Stengers I. *Order out of chaos. Man's new dialogue with nature*. London: Heinemann, 1984. 349 p.
6. Whitehead A. N. *Process and Reality*. New York, 1969. 471 p.

**Симоненко С. М.,**

*доктор психологічних наук, професор,  
Державний заклад «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»*

**Грек О. М.,**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
Державний заклад «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»*

## **ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНOSTІ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК КОМПОНЕНТА ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ СТУДЕНТІВ**

*Метою* статті є вивчення сформованості критичного мислення як компонента інформаційно-психологічної безпеки у студентів.

Для досягнення мети були висунуті наступні *завдання*:

1. Вивчити сучасний стан досліджень інформаційно-психологічної безпеки особистості, уточнити її психологічний зміст та структурні компоненти.
2. Розкрити роль критичного мислення як одного з основних компонентів інформаційно-психологічної безпеки.
3. Емпірично дослідити особливості розвитку критичного мислення у студентів та визначити взаємозв'язки з рівнем інформаційно-психологічної безпеки особистості.

Вивчаючи зарубіжні підходи до визначення психологічної безпеки можна виокремлювати два основні – кількісний та якісний. Так, Л. Розен та Д. Льюїс (представники кількісного підходу) зазначали, що отримання дуже великої кількості інформації викликає хворобу, яку називали синдромом інформаційної втомлюваності (information fatigue syndrome), а також параліч аналізу (paralysis of analysis). З позицій якісного підходу Б. Мільтон, Р. Оуен, М. Хілл та ін. в своїх роботах вказували, що інформаційний стрес пов'язаний



з низькою якістю інформації. Вчені вважають, що інформації багато не буває, головною проблемою є наявність значної кількості непотрібної інформації.

Розглядаючи психологічну безпеку, слід зазначити, що вона передбачає збереження психіки людини за допомогою балансування між негативними впливами оточуючого середовища та психологічною стійкістю людини, тобто подолати зазначені впливи за допомогою власних ресурсів та захисних факторів оточуючого середовища. В роботах вчених І. О. Баєвої, С. Т. Бойко, Ж. П. Вірної, Г. В. Грачова, Г. В. Іващенко, І. О. Ольхової, Т. В. Ексакусто та ін. представлені розробки поняття психологічної безпеки особистості та створення моделей. До власних ресурсів людини щодо протистояння негативним інформаційним впливам є критичне мислення.

Вивчення ролі критичного мислення у формуванні інформаційно-психологічної безпеки особистості відбувалось в роботах Н. В. Козлової, Е. С. Едмондсон, Дж. Карпендалі та ін. (Edmondson, 1999; Carpendale, Lewis, 2015). Так, критичне мислення розглядають як свідоме використання когнітивних стратегій, включаючи аналіз та синтез інформації, що дозволяє будувати висновки на основі фактів та доказів, спрямований на постановку та досягнення поставлених цілей (за Н. В. Козловою). Л. В. Астахова також доводить в своїх роботах, що критичне мислення виступає в якості основного засобу захисту від негативних впливів інформаційно-психологічних в мас-комунікативних ситуаціях (2012).

**Методи та матеріали.** Відповідно до мети дослідження нами були використані наступні методи: спостереження, бесіда, аналіз продуктів діяльності та конкретні методики – методика дослідження критичного мислення Л. Старкі (адаптація О. Л. Луценко), методика визначення рівня рефлексивності А. В. Карпова, опитувальник «Уявлення студентів про інформаційно-психологічну безпеку» Т. О. Басанової. Статистичні методи: порівняння незалежних вибірок (критерій Ст'юдента) та кореляційний аналіз (критерій рангової кореляції Спірмена). Обробка результатів відбувалась за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм IBM SPSS Statistics 21.

Дослідження проводилось на базі Університету Ушинського м. Одеси, в якому брали участь 200 студентів 1-4 курсів, зокрема, студенти 1 курсу – 50 досліджуваних, 2 курсу – 50 досліджуваних, 3 курсу – 50 досліджуваних та 4 курсу – 50 досліджуваних.

**Результати та їх обговорення.** Якісний аналіз результатів дослідження рівня критичного мислення за методикою Л. Старкі (адаптація О. Л. Луценко) дозволив встановити, що у досліджуваних студентів переважає середній рівень розвитку критичного мислення (1 курс  $X_{\text{ср}}=13$ , 2 курс  $X_{\text{ср}}=13,84$ , 3 курс  $X_{\text{ср}}=15,25$ , 4 курс  $X_{\text{ср}}=12,55$ ). Виявлено, що серед досліджуваних студентів 15% мають високий рівень розвитку критичного мислення (1 курс – 10%, 2 курс – 15%, 3 курс – 30%, 4 курс – 5%), тобто вони здатні будувати плани, висувати короткотривалі та довготривалі цілі, аналізувати власні дії та власне життя.

Аналіз одержаних результатів дозволяє також стверджувати, що досліджувані студенти 1-4 курсів мають достатньо виражені такі функції критичного мислення, як стимулююча, інтерпретаційна, прогнозуюча та оціночно-рефлексивна.

Вивчено види рефлексії у студентів та встановлено, що у досліджуваних 1-4 курсів з низьким рівнем рефлексивності переважає ретроспективна рефлексія, тобто вони здатні аналізувати власні помилки в діяльності та подіях, які вже минули. Серед досліджуваних з середнім рівнем рефлексивності (21%) та високим рівнем рефлексивності (16%) переважає ситуативна рефлексія, що свідчить вміння критично мислити в складній ситуації; вміють координувати та контролювати власну діяльність при зміні умов складної ситуації. Їм властиві такі поведінкові характеристики, як використання достатньо часу для осмислення даної діяльності, достатня тривалість процесу усвідомлення, а також ретельна підготовка до прийняття рішення та схильність до самоаналізу. Перспективна рефлексія переважає у студентів з середнім (15%) та високим (22%) рівнем рефлексивності, тобто вони схильні до планування майбутньої діяльності, постановки для себе мети та визначення майбутніх

результатів при її реалізації, ретельно обирають найефективніші способи виконання спланованої діяльності, достатньо хвилюються про майбутнє.

Вивчення рівня інформаційно-психологічної безпеки у студентів 1-4 курсів дозволило встановити, що у досліджуваних переважає середній рівень (1 курс – 70%, 2 курс – 65%, 3 курс – 65%, 4 курс – 60%), що вказує про недостатньо сформовані уявлення у досліджуваних про дане поняття, проте вони сприймають інформаційний вплив в той чи іншій мірі як погрожуючий фактор та прагнуть в деяких ситуаціях протистояти йому.

Встановлені статистично значущі зв'язки в роботах студентів 1 та 4 курсів між показником критичного мислення та рефлексивності ( $r=0,29$  при  $p \leq 0,05$ ,  $r=0,44$  при  $p \leq 0,01$ ), тобто ми можемо говорити про значущі зв'язки між критичним мисленням та рефлексивністю.

Позитивні кореляційні зв'язки виявлені в роботах студентів 1-4 курсів між показником критичного мислення та загальним рівнем інформаційно-психологічної безпеки (1 курс –  $r=0,28$ ; 2 курс –  $r=0,30$ ; 3 курс –  $r=0,29$ ; 4 курс –  $r=0,32$ , при  $p \leq 0,05$ ); когнітивним компонентом інформаційно-психологічної безпеки (1 курс –  $r=0,39$ ; 2 курс –  $r=0,37$ ; 3 курс –  $r=0,41$ ; 4 курс –  $r=0,40$ , при  $p \leq 0,01$ ); поведінковим компонентом інформаційно-психологічної безпеки (1 курс –  $r=0,28$ ; 4 курс –  $r=0,30$  при  $p \leq 0,05$ ), тобто це свідчить про взаємозв'язок структурних компонентів інформаційно-психологічної безпеки особистості та при взаємодії всіх структурних компонентів формується інформаційно-психологічна безпека особистості.

Емпірично визначено особливості розвитку критичного мислення та його компонентів у студентів 1-4 курсів. Так, у досліджуваних переважає середній рівень розвитку критичного мислення. Найбільш вираженими функціями критичного мислення у студентів є стимулююча, інтерпретаційна, прогноуюча, оціночно-рефлексивна. На достатньому рівні розвинуті такі операції критичного мислення, як логіка, рефлексія, контроль над емоціями, аналіз інформації на достовірність, здатність розпізнавати маніпуляції та інформаційні впливи з боку оточуючих.

Таким чином, емпірично доведено, що рівень сформованості інформаційно-психологічної безпеки є взаємопов'язаним з рівнем критичного мислення і у студентів 1-4 курсів є середнім.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко С. Т. Психологічна безпека особистості в умовах розірваного інформаційного простору. *Психологія: теорія і практика*. Том 1, Випуск 3, РВВ МДУ, 2019. С. 32-43. [https://doi.org/10.31339/2617-9598-2019-1\(3\)-32-43](https://doi.org/10.31339/2617-9598-2019-1(3)-32-43).
2. Громова Н. М. Психологічні особливості установки на критичне мислення. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 10, Вип. 27. С. 79-88. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsu2015\\_10\\_27\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/appsu2015_10_27_9).
3. Луценко Е. Л. Адаптация теста критического мышления Л. Старки. *Вісник Харк. нац. ун-ту імені В.Н. Каразіна. Серія: Психологія*. 2014. № 1110. С. 65–70.
4. Шахова Н. В. Опасный контент интернета как угроза информационно – психологической безопасности личности подростка. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 20. С. 162-170. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup\\_2012\\_20\\_23](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_20_23).
5. Carpendale J.I.M., Lewis C. Taking natural history seriously in studying the social formation of thinking: *Critical analysis of A Natural History of Human Thinking by Michael Tomasello. Human Development*. 2015. Vol. 58(1). P. 55–66.
6. Edmondson A.C. Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*. 1999. Vol. 44 (2). P. 350.
7. Lazorko, O., Dzhahupov, H., Abramciow, R., Symonenko, S., Hrek, O., & Kostieva, T. (2022). The Phenomenon of Security Within the Socio-Psychological Knowledge in the Era of Postmodernism. *Postmodern Openings*, 13(3), 180-200. <https://doi.org/10.18662/po/13.3/484>
8. Lazorko, O., Koval, S., Hrek, O., Shkrabiuk, V., Kulesha-Liubinets, M., & Bihun, N. (2021). Psychological Security of the Individual as a Functional Component of Professional Activity. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(4), 455-473. <https://doi.org/10.18662/brain/12.4/259>
9. Starkey L. *Critical thinking skills success*. NY: Learning Express, LLC., 2004. 169 p.
10. Wagner, P. A., & Fair, F. (2020). Education for Knowing: Theories of Knowledge for Effective Student-Building. Rowman & Littlefield. *Creative Education*, Vol.13 No.1, January 19, 2022

**Сімоненко О. Б.,**  
*молодший науковий співробітник,*  
*практичний психолог відділення клінічної психології,*  
*Державний заклад «Науково-практичний*  
*медичний реабілітаційно-діагностичний центр*  
*Міністерства охорони здоров'я України»*

## **ТУРБУЛЕНТНЕ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ЯК ЯВИЩЕ СЬОГОДЕННЯ**

Динамічні та неупорядковані процеси суспільства впливають на стан емоційно-вольової сфери майбутнього покоління, що викликають особливо жвавий інтерес науковців протягом останніх років.

Діти потрапляють під вплив стресових подій, стають свідками жорстокості та насильства і виникає негайна потреба попередити негативні наслідки для здоров'я вже сьогодні.

Із 2014 року Державний заклад «Науково-практичний медичний реабілітаційно-діагностичний центр МОЗ України» проводить комплексне дослідження емоційної сфери дітей, які зазнали пролангованого впливу стресових факторів. В дослідженні взяли участь 1433 дитини у віці 5-14 років, з них: діти 5-7 років – 706 осіб, 10-14 років – 727 осіб.

Було встановлено, що у дітей молодшої вікової категорії, визначена наявність тривожності, занепокоєності, хвилювання (53,2 %), а також прояви агресивності (36,7%). Встановлені кореляційні зв'язки між страхом війни та уникненням однолітків ( $r = 0,23$ ), наявністю агресії ( $r = 0,12$ ), пригнічення ( $r = 0,11$ ) на рівні статистичної значимості  $p = 0,01$ . Тобто, чим вище рівень страху війни у дитини, тим більше проявляються тенденції агресивної поведінки (як захисна реакція), зменшення спілкування з друзями, пригнічений емоційних стан.

Результати дослідження серед підлітків статистично обумовили взаємозв'язок між показниками «Тривога» та «Порушення серцевого ритму» ( $r = 0,912$ ,  $p < 0,05$ ). Встановлена особливість підтверджує негативний вплив від-

чуття занепокоєння на діяльність серцево-судинної системи. Як наслідок, перебування у довготривалому стресовому стані дитина опиняється на кризовому етапі, коли необхідно швидко приймати рішення, шукати нові підходи в умовах цифровізації суспільства [4].

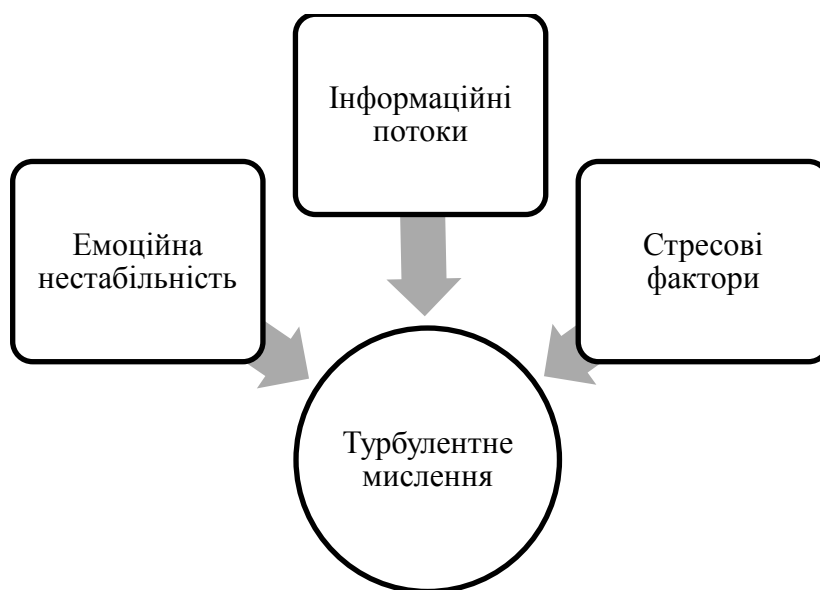
Аналіз загальних даних проведених досліджень актуалізував нове проблематичне питання наявності несприятливого емоційного стану навіть у тих дітей, які не потрапили під пряму загрозу власному життю або життю своїх близьких. Перебуваючи у інформаційному середовищі та отримуючи інформацію від авторитетних дорослих, засобів масової комунікації, такі діти мали значні порушення як у емоційному, так й соматичному станах. Таким чином, визначається важливість значення інформаційного середовища, у якому дитина отримує життєвий досвід, навчається і формується як особистість.

Безумовно, період дитинства характеризується змінами у фізіологічній та психічних сферах. За таких умов особистість дитини знаходиться в нестабільному процесі, тобто в стані турбулентності. Однак, така хаотичність, швидкість прийняття рішень сприяють турбулентному мисленню у дітей, а відсутність балансу між інформацією, що надходить та здатністю її оброблювати, згубно впливають на структуру особистості, викликаючи інформаційне навантаження та збільшення ризиків розвитку психічних розладів (рис.1).

Так, в умовах динамічних змін, когнітивні процеси у дитині функціонують на межі екстремального навантаження не встигаючи осмислити сенс інформації, проаналізувати її і зробити правильний висновок. Відповідно, перша емоційна реакція, що виникає на зовнішній подразник (інформацію) впливає на тип мислення та прийняття остаточного рішення. З часом, такий тип мислення закріплюється і визначає копінг-стратегію, яка буде притаманна в подібних стресових ситуаціях.

Результати попередніх досліджень, стосовно сфери турбулентного мислення [3], визначили головний механізм захисту від деструктивного інформаційного впливу – застосування внутрішнього захисного ресурсу, закладеного в кожній людині, – здатність до розумової діяльності (інтелектуальної

інтуїції), спрямованої на виявлення негативних інформаційних впливів і їх нейтралізації.



**Рис. 1. Складові турбулентного мислення у дітей**

Знаково-символічний тип мислення у дітей інформаційної епохи, визначає переважання «пошукового рефлексу» (де знайти інформацію, яким чином її дістатися тощо), але при цьому, погіршується логічна складова мислення та асоціативне упорядкування. Такі особливості у дітей обумовлюють необхідність раннього розвитку критичного мислення, що надалі, визначається основним компонентом інформаційно-психологічної безпеки особистості.

У дослідженнях Бочарової С. П., яка освітлювала питання когнітивних процесів молоді, зазначено механізм зміни індивідуальних особливостей людини в залежності від переважання виду інформаційної комунікації, внаслідок якої, формується селективний спосіб мислення, що у майбутньому впливає на професійний вибір. Такий тісний взаємозв'язок між переважаючою формою комунікації та визначенням майбутньої діяльності дітей, підтверджують необхідність збереження логічного, послідовного мислення в невідзначених умовах сьогодення [1].

Минуле ХХ століття характеризується виникненням нового покоління – «міленіали», якому притаманно активне використання інформаційних технологій у юнацькому віці. Це визначення почали застосовувати у гуманітарно-

му напрямку, коли соціальні процеси стали стрімко прискорюватись й людина починала втрачати контроль над обставинами і змушена була не тільки пристосовуватись до змін, але й розвиватись, функціонувати та планувати своє майбутнє [2].

Перебування дітей у турбулентному інформаційному середовищі створює ризики невизначеності та непередбачуваності, коли непередбачуваний рух, швидка зміна темпу мислення впливає на психологічну безпеку соціуму. Тому, дотримання умов інформаційно-психологічної безпеки, забезпечує формування гармонійно розвинутої та здорової особистості.

Запобігти негативному впливу від інформаційних потоків, зберегти фізичне здоров'я та емоційну рівновагу дозволяють навички інформаційної гігієни. У дитячому віці, оволодіння цими навичками, а також вміннями контролювати свої емоції та вчинки, вперш за все відбувається у колі родини дитини, коли батьки особистим досвідом, виховними методами, надають приклад екологічного способу життя.

Різноманітність сучасних напрямків та методів розвитку турбулентного мислення дітей дозволяє індивідуально підійти до підбору заходів для кожної окремої дитини, де враховуються її природні здібності, вікові особливості та особистісні уподобання. Результативність методів та методик щодо розвитку критичного мислення у дітей, залишається відкритим питанням, що залежить від професійної компетентності фахівців і розглядається як окремий напрям перспективних досліджень.

### **Висновки.**

1. Глобальна цифровізація суспільства вимагає від теперішнього покоління нових підходів, евристичних рішень у життєво важливих сферах – навчальній, особистісній, професійній тощо.

2. Турбулентне мислення дітей, як явище теперішнього і майбутнього часу, вимагає новітніх методологічних підходів у вихованні та навчанні сучасного покоління, а також ураховувати дане явище щодо діагностики, лікування, реабілітації й абілітації при психічній патології.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Бочарова С. П., Землянська Є. В. *Психологія управління*. Харків: Думка. 2008. 464 с.
2. Панченко О. А. Інформаційна безпека держави як елемент соціальної культури. *Аспекти публічного управління*, 1 (2020): 58-67.
3. Панченко О. А. Турбулентність мислення в структурі інформаційно-психологічної безпеки особистості. *Психологія і особистість*, 1 (2019): 41-59.
4. Панченко О. А., Кабанцева А. В., Сімоненко О. Б. Нові організаційні підходи до медико-психологічної допомоги дітям в умовах антитерористичної операції. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2017. №. 55. С. 192-202.

**Соловей Я. Г.,**

*кандидат психологічних наук,*

*старший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості*

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

## ЦІННІСНА ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Одарована особистість – одна з рушійних сил людського прогресу і культурного розвитку. Проблема обдарованості та впливу музики на формування та розвиток особистості цікавила вчених різних часів. На сьогоднішній день є велика кількість статей, які розглядають обдарованість загалом, досліджують явище музичної обдарованості, оцінюють вплив відомих музикантів в різні часові періоди (Б. М. Теплов, В. А. Моляко, І. І. Полубоярина, О. Л. Музика, С. І. Науменко та інші). Особливо гостро це питання турбує викладачів педагогічних вишів, які готують майбутніх педагогів до роботи з обдарованою молоддю. Дослідження науковців свідчать про те, що обдарована особистість має специфічні риси та потребує особливого підходу в навчально-виховному процесі.

Під музичною обдарованістю розуміють якісно своєрідне поєднання здібностей, від яких залежить можливість успішного заняття музичною діяльністю. Це – здібність «омузичненого» сприйняття й бачення світу, коли всі

враження від навколишньої дійсності в людині, що володіє цією властивістю, мають тенденцію до переживання у формі музичних образів. Подібне сприйняття життя завжди пов'язане з наявністю в людини специфічних здібностей. Крім того, музична обдарованість, на думку Б. М. Теплова, будучи складною структурою, залежить не тільки від поєднання загальних і спеціальних здібностей, але й від якісної своєрідності цього комплексу [9; 42-222].

Згідно з Б. М. Тепловим, музична обдарованість – вищий та ідеалізований прояв музичних здібностей. Інакше розуміючи, блискучий музичний слух, феноменальна пам'ять, пластичний та скоординований руховий «апарат», неймовірна здатність до навчання і титанічна працездатність є показником музичної обдарованості [9; 42-222]. Згідно концепції Дж. Рензуллі, обдарованість є сполученням трьох характеристик: мотивації, орієнтованої на завдання, «видатних» здібностей і креативності.

Однією з найскладніших проблем є те, що музично обдаровані індивіди різні як за діапазоном своєї обдарованості, окремих здібностей, так і за своїми особистісними характеристиками. В той же час обдаровані мають деякі загальні особливості, які теж необхідно враховувати при роботі з ними. До них можна віднести глибоку любов до музичного мистецтва та музичної діяльності, здібність сприймати і переживати оточуюче середовище в звуко-емоційних образах, підвищена сенсорна чутливість поруч з схвильованістю, тривожністю в зв'язку з тим, що вони не схожі на інших. В той же час дуже рання усвідомленість свого призначення у житті.

Важливою особливістю становлення обдарованості є сформованість та розвиненість мотиваційно-ціннісного комплексу щодо майбутньої професійної діяльності. Стосовно мотивації музично обдарованих студентів доцільно говорити про навчально-професійну мотивацію, оскільки вона вже не може прирівнюватись до навчальної мотивації. У неї закладена професійна спрямованість і готовність до розв'язання професійних завдань. На підставі аналізу наукової літератури можна стверджувати, що мотивація навчально-професійної діяльності - співвідношення цілей, які музикант прагне досягти,

у внутрішньої активності його особистості. У навчанні мотивація виражається у прийнятті студентом цілей і завдань навчання як особистісно значущих та необхідних [7; 186].

Обдарованість – явище не стабільне, яке потребує кваліфікованого супроводу та підтримки. Завдання педагога полягає в розумінні свого вихованця, створення спеціальних умов для реалізації його потенціалу, а також формуванні впевненості у своїх силах [3]. Особливої уваги потребують студенти з музичним обдаруванням, діяльність яких сама по собі є специфічною.

Так, при роботі з обдарованими, О. Л. Музика вводить поняття ціннісної підтримки. За його визначенням ціннісна підтримка – це різновид психологічної допомоги, спрямованої на актуалізацію особистісних цінностей людини, їх видозміну чи розвиток з метою забезпечення суб'єктно ціннісної регуляції вирішення життєвих завдань і саморозвитку особистості. О. Л. Музика виокремлює певні особливості ціннісної підтримки, які залежать від вікових аспектів розвитку здібностей, мотивації, самооцінки, соціальних стосунків тощо. Так, на думку психолога, ціннісна підтримка є досить ефективним методом сприяння розвитку обдарованості, оскільки по-перше, враховує індивідуальні особливості обдарованої особистості; по-друге розвиває взаємодію обдарованої особистості з соціумом; по-третє, передбачає фіксацію змін у розвитку як через рефлексію здібностей, так і через результати діяльності [5].

Американський психолог Л. Сільвермен, який займається вивченням обдарованих, виокремлює деякі їх особливості: 1) поєднання чудово розвиненої довготривалої пам'яті та слабкої короткочасної, оперативної та механічної видів пам'яті; 2) чудове розуміння змісту прочитаного може поєднуватися з труднощами в декодуванні букв та слів (може проявлятися під час вивчення іноземних мов); 3) легке освоєння комп'ютера; 4) нерозбірливий почерк; 5) виконання складної, напруженої роботи якісніше порівняно зі звичайною, рутинною діяльністю; 6) надзвичайно допитливість ( задають багато питань, але можуть бути не здатні до вивчення нецікавої для них інформації ); 7) неорганізованість; 8) гострота спостережливості та розвиненість уяви (проте

можуть бути дуже неуважними на заняттях); 9) енергійність, активність, здібність до тривалої та інтенсивної діяльності, але не здібність до виконання завдань, обмежених у часі (наприклад тести) тощо.

В своєму дослідженні І. І. Полубоярина виокремлює властивості особистості студентів музичних спеціальностей. Науковець стверджує, що музично обдаровані студенти характеризуються: 1) мотиваційно-творчою активністю та спрямованістю, що проявляється в допитливості, прагненні досягти високого виконавського рівня; 2) прагнення до самоосвіти, самовиховання та самоактуалізації; 3) наявністю потреби у високій оцінці власної діяльності; 4) здатність аналізувати, порівнювати, виділяти головне, описувати явища, процеси, формулювати визначення, систематизувати та класифікувати навчальний матеріал; 5) наявність творчих здібностей (здатність генерувати ідеї, фантазувати, схильність до критичності мислення, перенесення знань та вмінь у нові ситуації); 6) самокерованістю особистості (здатність до цілепокладання, вміння планувати, коректувати, регулювати й оцінювати себе); 7) комунікативністю (вміння спілкуватися з іншими людьми, відстоювати свою точку зору, не допускати конфлікти в колективі) тощо [8].

Для розробки психологічної програми, яка сприяє успішному розвитку обдарованої особистості в освітньому просторі, було розроблено опитувальник для музично обдарованих студентів, та отримані відповіді від дуже цікавих суб'єктів – музично обдарованого студента, який має власну групу, грає на гітарі та додатково займається навчанням інших музикантів, Валентина, а також студента духовної семінарії, майбутнього священника з музичним даром, чудовим вокалом, вмінням грати на скрипці та фортепіано, Йоана. Запитання та їх відповіді виглядали наступним чином:

*1. В якому віці ви, або ваші батьки чи педагоги виявили у вас музичні здібності?*

*Йоан:* Мені було 5 років, коли я прийшов співати у церковний дитячий хор, а грати на скрипці я почав у 7 років.

*Валентин:* Ні в якому... я просто захотів навчитись грати. У 14 років мене став вчити тато, потім сам. Не знаю коли визнали схильність. Хтось досі говорить, що треба кидати. Педагоги і батьки кажуть, що здібності є, тільки я якось не побачив того переходу між «у тебе ніколи нічого не вийде» до «вау, я фанат вашої групи».

*2. Що вам найбільше подобається в навчальному процесі?*

*Йоан:* Найбільше мені подобається розбирати твори, а потім їх грати по частинах, оскільки твір складається з декількох уривків, які між собою пов'язані. Але найбільше цікаво, як на мене – розбирати твори.

*Валентин:* Можливість бути собою. За це не люблю школу і люблю музику та трохи унік. По-суті, будь-де, де можна проявити творчість, я можу бути собою. Якщо мене обмежують, мені просто перестає бути цікаво і я йду або гальмую весь робочий та навчальний процес.

*3. Які підходи та методи підтримки ваших музичних здібностей використовують педагоги у вашому освітньому закладі?*

*Йоан:* У закладі якому я навчаюсь є хор, таким чином я можу і надалі займатися музикою, а ще є фортепіано, на якому також можна грати. А ще деякі отці радять мені не закидати музику, і що це Божий дар для мене. Головне, що дозволяють грати, це дуже важливо.

*Валентин:* Не було освітніх закладів, де з малих років я вчився музики. Тато просто казав грай... Власне, так і сталось. Як кажуть, міцним духом не треба умов. Або: коли людина дійсно хоче, вона знайде будь-яку можливість. Мабуть, саме завдяки таким настановам та загальному оточенню з дитинства ( брат-вокаліст, а батько грає на барабанах),

*4. Які з цих методів вам подобаються, а які ні?*

*Йоан:* Ну, як таких методів вони не використовують, але й нічого не пропонують. Хоча було один раз, коли ми на українській мові розглядали твори Тараса Шевченка, то ми співали «Рече та стогне Дніпр широкий» під музичний супровід і ще інші пісні, а ще один брат декламував вірш, граючи на гітарі.

*Валентин:* Особисто я для себе обрав метод необхідності. Тобто коли вже сам почав викладати, я даю учням ту інформацію, яку вони необхідно застосують або одразу, або через певний короткий проміжок часу. Сам теж так навчаюсь. Якщо бачу щось за складне і незрозуміле, відкладаю, адже я не актуалізую ці знання швидко. А допоки вони стануть актуальними, я вже все забуду... Сенс тоді перевантажувати себе?

5. *Чи хотіли б ви, щоб ваші педагоги/наставники використовували якісь нові, особливі підходи у освітньому процесі? Які?*

*Йоан:* Я думаю, що вивчення видатних українських поетів і декламація їхніх творів під музику це чудовий метод, але також ми використовуємо деякі музичні інструменти, коли їдемо колядувати, це також цікавий метод – залучення братів, які вміють грати на інструментах, щоб прославляти Бога не тільки співом, але й грою на інструментах.

*Валентин:* Не знаю... Ну, хотілось би, щоб тато вчив. Ну тобто просто вчив, бо він абсолютно не є педагогом. І сам про це каже. Тому так, якби людина вміла вчити, було б явно легше. Окрім цього для мене легшими та звичними є класичні підходи в навчанні, особливо в музичній сфері – розвиток вокалу, механічне повторювання акордів на гітарі, розвиток дрібної моторики та багато іншого. В цьому плані, навчаючи інших музикантів, я можу бути впевненим, що мої уроки будуть дієвими, оскільки методи перевірені часом.

6. *Наскільки добре, на вашу думку, здійснюється підтримка ваших музичних здібностей у вашому закладі освіти?*

*Йоан:* Я думаю, що на середньому рівні, оскільки грати не забороняють, але й не наполягають на тому, щоб я грав. Налаштовують фортепіано, щоб на ньому можна було б грати, тобто дають на це дозвіл. Це приємна можливість – розвивати себе таким чином

*Валентин:* Доволі слабко. Хіба в університеті самі студенти щось організовували. Але реальність така. що мій гурт поза університетами зробив акустичний концерт у ресторані, в який давно ніхто не ходить, з поганою апаратурою та ніякою рекламою, на який прийшло не набагато менше людей,

ніж на факультетні заходи. Як мінімум не менше ніж два рази (тобто було біля 30-40 людей). Для сольного виступу ноунеймів непоганий результат)

*7. Чи є у вашому закладі освіти особливі підходи до підтримки обдарованих учнів, що відрізняє його серед інших?*

*Йоан:* Я думаю, що з вищесказаного можна зрозуміти, що нам дають можливість грати, тобто не забороняють, є можливість розвиватися. У інших закладах я думаю, що з цим було б важче, але я можу помилятися.

*Валентин:* Немає. Як на мене, то просто немає. Найгірше те, що в університеті не дають змоги широко розвинути студентські починання. Просто важко організувати щось офіційно без зайвих проблем. Втомишся з формальною частиною настільки, що більше нічого не будеш хотіти. Як на мене легше самому поза закладами освітніми щось робити. Та і контакти важливих людей швидше з'являться (репетиційні точки, актори, танцюристи, музиканти, режисери, фотографи, перекладачі, власники клубів, організатори різних подій тощо).

Цікаво на прикладі цих студентів розглянути відмінності у навчанні для пересічних особистостей та особистостей з духовним саном. Враховуючи, що навчання Йоана не є напрямом музичним, те, як він розвинув свої музичні здібності, насправді вражає оглянувши, на прикладі Валентина можна зрозуміти що не обов'язково мати досконале музичне навчання, потрібно мати здібності і бажання вчитись. Також можна зрозуміти що музичне оточення є так само важливим як і вродженні здібності. Щодо ціннісної підтримки розвитку музичного обдарованих особистостей, можна побачити як студенти отримували підтримку від різних осіб, якщо в випадку майбутнього священника це були люди з духовним саном, які запевняють його що його дар від Бога, цим підтримуючи його подальший розвиток як вірянина, то для Валентина опорою стала його музична сім'я, особливо батько який надав йому можливість реалізувати себе як музиканта.

Як було виявлено, дуже важливим фактором з самого початку є оточення, а саме те, наскільки раннє оточення особистості є творчим і також наскі-

льки воно спроможне розкрити здібності з ранніх років. Чим більш творчими є сім'я чи найбільш наближені люди цієї особистості, тим більший шанс, що її можливості розкриють рано, і дадуть їм поштовхи та можливість розвитку надалі. Підтримка у розвитку музичних здібностей, будь то можливість відвідувати надалі музичну школу чи подарунок у вигляді інструменту для майбутнього музиканта, є ледь чи не найважливішим фактором для майбутньої творчої особистості. Важливо відразу виділити, що для музичного обдарованої особистості є важливим в житті та на що надалі вона буде орієнтуватися. В будь-якому випадку всі її починання потрібно підтримувати, адже не реалізовані мрії чи бажання для таких людей можуть бути критичними, враховуючи їх емоційність та сприйняття світу.

Для музично обдарованої дитини може бути неймовірною удачею випадково вступити в музичну школу з невиявленими музичними здібностями. Це може статись через банальний дитячий інтерес – діти часто цікавляться музичними інструментами й музикою з ранніх років. В такому випадку дитина відразу зможе отримати належне навчання і в подальшому вищому навчальному закладі розвинути себе не лише як особистість, а і як хороший музикант. І чим раніше дитина отримує належне навчання, тим швидше вона зможе реалізуватись. Весь час дитина повинна отримувати підтримку як з боку вчителя, так і з боку батьків оскільки будь-яке розчарування може призвести до втрати бажання займатися тим, що у дитини надалі може виходити найкраще. Підтримка в такому випадку має виявлятися в розумінні того, що не завжди все може вийти з першого разу, навіть якщо ти обдарований.

Ось цей бар'єр розуміння може зробити із творчої особистості як людину, яка ніколи не повернеться до творчості, так і музичного генія, який подає цьому світу не один шедевр. Але чому це так важливо? Це через те, що якщо людина чітко бачить перед собою поставлені цілі, розуміє, як цих цілей вона може досягти й скільки цих цілей, скільки призначень в майбутньому житті у неї є, таке розуміння може надихати людину творити для себе, для



свого духовного спокою, для своїх близьких чи для всього світу – все залежить від того яка система цінностей сформована у особистості.

Також, на мою думку, важливим моментом для подальшого розвитку музичної особистості є підготовка майбутнього музиканта до складних моментів життя, оскільки талановиті люди набагато частіше впадають в депресію та апатію через труднощі, які виникають на її життєвому шляху. Для цього і потрібна ціннісна підтримка музично обдарованої особистості – дати їй розвинути свої кращі сторони, не дозволити людському таланту пропасти, і не допустити тотальної депресії у майбутнього творця, через яку він може припинити свою музичну діяльність. Весь розвиток музично обдарованої особистості цілком і повністю від початку і до становлення його професіоналом повністю лежить на оточуючих його людях, будь це батьки, друзі чи вчителі. І саме надання цієї все сторонньої ціннісної підтримки від всього свого оточення дає надалі музично обдарованій особі перетворитись на музичного генія, який зробить вагомий вклад в культуру нашого суспільства.

Найважливішим аспектом для розуміння психології студентів, які є музично обдарованими, стало опитування, яке надало розуміння того, що музично обдаровані особистості частіше за інших бачать ціль у своєму житті. Якщо що у них не виникає невпевненості в собі через певні зовнішні фактори, то для таких студентів набагато простіше зрозуміти свій сенс життя і надалі розвивати свій талант до бажаного ними рівня.

Надалі розуміння такими індивідами їх можливостей в багатогранному розвитку і можливість ставити перед собою життєві задачі робить їх всебічно розвинутими та абсолютно талановитими в музиці, що може проявлятися у вмінні не лише виконувати музику, а і передавати свої вміння іншим людям. В будь-якому випадку ціннісна підтримка музичного обдарованих осіб просто необхідна не тільки для їх подальшого розвитку, а й для отримання можливості подальшого розвитку культури нашого суспільства.

Підкреслюємо важливість індивідуального навчання в області музичної освіти, яке виокремлює наступні аспекти, а саме: необхідність вивчення і

врахування в навчальному процесі музичних здібностей, нахилів і можливостей кожного студента; створення індивідуальних методів і планів роботи в залежності від індивідуальних відмінностей і особливостей учнів; виховання на умовах індивідуального підходу творчої ініціативи і самостійності в інтерпретації виконуючих ними музичних творів; особливість вміння та майстерності в реалізації творчого потенціалу особистості кожного студента. Індивідуальне навчання пронизує всю сферу музичної діяльності студентів, сприяє у розвитку їх самостійно-творчого досвіду, розвиває всю гаму індивідуальних інтересів та здібностей кожної особистості, відкриває перспективу для вирішень складних художньо-виконавських завдань і проблем мистецтва сьогодення.

При роботі з музично обдарованими студентами, викладачі повинні: розумітись на особливостях психології обдарованості, відчувати потреби та інтереси студентів; бути цілеспрямованими і наполегливими, уміти переконувати; мати високий рівень інтелектуального розвитку, широке коло інтересів; бути грамотними, захопленими своєю справою; виявляти гнучкість, та бути готовими до перегляду своїх поглядів і до постійного самовдосконалення; мати творчий особистий світогляд.

Враховуючи вище сказане, ми прийшли до висновку, що у своїй роботі найбільш доцільним буде розуміння викладачами специфічних особливостей музично обдарованих, а також їх вікових та індивідуальних особливостей. Обов'язкове врахування вагомого значення музичної діяльності для формування особистості. Саме музична діяльність сприяє вираженню і передачі емоцій, почуттів та думок є засобом спілкування, пізнання навколишнього світу та становлення особистості.

Таким чином для надання ціннісної підтримки розвитку музично обдарованої особистості педагогам необхідно враховувати їх здібності та обдарування. Працюючи з музично обдарованими студентами викладачам доцільно знати: природу виникнення музичної обдарованості, та особливості її прояву.

Сучасна українська загальноосвітня та вища школа повинна забезпечувати всебічний розвиток індивідуальності людини як особистості та найвищої цінності суспільства на основі виявлення її задатків, здібностей, обдарованості і талентів. В Україні прийнято цілий ряд законів і програм (зокрема Закон України «Про освіту», Державна цільова програма «Вчитель», національна програма «Діти України» та інші), які спрямовані на створення загальнодержавної мережі навчальних закладів для обдарованої молоді.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Аршава І. Ф., Носенко Е. Л., Кутепова-Бредун В. Ю. *Особистісні характеристики музикантів-професіоналів та музикантів-аматорів*. ЖДУ імені І. Франка. 2015 №11. С.20-29.
2. Васильєва Н. В. Особливості музично обдарованих студентів педагогічних навчальних закладів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2016, № 1 (55). С. 50-59.
3. *Здібність, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень* / колективна монографія // за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Рута, 2006. 320 с
4. Карпенко З. С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості. *Методологічні і теоретичні проблеми психології: Хрестоматія* // Упоряд. З. С. Карпенко, І. М. Гоян. Івано-Франківськ: Плай, 2000, 128с.
5. Музика О. Л. Ціннісна підтримка особистісного росту. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. Наукових праць. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. № 6 (30). Ч. II. С. 232-240.
6. Музика О. Л. Ціннісна підтримка як теоретична та практична проблема. *Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України «Актуальні проблеми психології» у 12 томах* / за ред. В.О. Моляко. Т. 12. Вип. 8. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С.177-188.
7. Михаськова М.А. Реалізація базових компетентностей у фаховій діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Психолого-педагогічні науки. 2017. № 1. С. 147-150.
8. Полубоярина І. І. Акмеологічна складова моделі професійної підготовки музично обдарованих студентів [Електронний ресурс]. *Науковий огляд: міжнар. наук. Інтернет-конф*. URL: <http://intkonf.org/kand-pedagog-nauk-poluboyarina-i-i-akmeologichna-skladova-modeli-profesiynoi-pidgotovki-muzichno-obdarovanih-studentiv/>.
9. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. *Избранные труды*. В 2-х томах. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. С. 42-222.
10. Тітов С. І. Музична обдарованість та її розвиток. *Вісник Житомирського університету*. Серія «Педагогічні науки»: зб. наук. праць. Житомир: ЖДУ імені І. Франка, 2004. Вип. 19. С. 223–226.

**Сторож О. В.,**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри практичної психології та психотерапії,  
Рівненський державний гуманітарний університет*

## **ПАРТИСИПАТИВНА ТВОРЧІСТЬ ЯК НОВА ПЕРСПЕКТИВА СОЦІОКУЛЬТУРНОГО РОЗУМІННЯ КРЕАТИВНОСТІ**

З огляду на сучасні проблеми соціалізації, що викликані технологічною революцією (як наслідок, втрачається зв'язок між людьми в реальному житті, не опосередкованому технічними засобами комунікації), економічними проблемами адаптації до суспільства, стереотипами поведінки, організації життя й мислення, що навіяні, зокрема, експансією масмедіа, змінами родинних структур тощо, зростає роль чинників, котрі сприяють згуртуванню суспільних груп та сприяють інтеграції особистості в соціум. У ракурсі цього партисипативна творчість є парадигмою суспільного буття, яка сприяє подоланню труднощів соціалізації та посилює власне соціокультурне розуміння креативності. Партисипація (від англ. *participation* – участь) є набором стратегій, що спрямовані на інтеракцію з суб'єктом (або групою суб'єктів) задля продукування чогось нового і, що є визначальним саме для партисипативного дискурсу, спільного [1].

Ніколя Бурріо в «Реляційній естетиці» (2003) використав термін «партисипація» в художньому ракурсі, відзначаючи роль «мистецтва як місця, що створює специфічний простір для комунікації» [1; 2]. До нього ще 1969 року художник Нільсон Полле в проєкті Model for a Qualitative Society запропонував Moderna Museet (швед. *Сучасний музей*) у Стокгольмі перетворити на публічний простір – дитячий майданчик, де загалом понад 20 тисячам дітей було надано можливість перебувати без наставників та дорослих. До практики залучення спільнот до співтворчості апелювали також, за спостереженнями Н. Чичасової, живописці Йозеф Бойс, Томас Хіршхорн, Рікріт Тіравані, Франсіс Аліс та ін. [1].

Партисипативна перспектива соціокультурного розуміння креативності докорінно трансформує мистецьку практику, надає їй незалежності від виставкового простору, обертається новим розумінням митця та мистецьких творів – у площині дії й ситуації (інтерація, активність), а не як об'єкта (споглядальність, пасивність). Проте в партисипативному мистецтві розсіюється, з іншого боку, індивідуальність митця, відбувається його розчинення в колективному через культивування ідей жертвовності мистецтва – унаслідок пожертви індивідуалістськими, егоцентричними початками на користь соціальної практики, як цього потребує верховенство суспільного над особистісним.

Поза народною творчістю (фольклором) традиційно творчість сприймається як індивідуальний процес, якому властиві унікальні ідеї та вираження авторської особистості. Однак партисипативна творчість руйнує цей шаблон, ставлячи акцент на колективності та співпраці. Партисипація принципово розуміє творчість як процес, що виникає в результаті взаємодії та спільної діяльності багатьох людей. Суть партисипативної творчості полягає в тому, що кожна людина може брати участь у процесі народження творчого продукту (партисипативні проекти доступні для участі всім охочим, незалежно від попереднього досвіду, статусу, професійних здібностей чи освіти). Це означає розширення власних можливостей (англ. *empowerment*), шанс кожному почувати свою важливу роль у процесі творчості та в досягненні результатів (активна участь у творчому процесі дає змогу індивідуумам відчувати себе важливими, реалізовувати свої ідеї та досягати результатів, що збільшує самооцінку та додає впевненості). Окрім того, це приклад колаборації, де кожному учаснику потрібна акомодация до середовища, створеного всіма партисипаторами.

Партисипативна творчість вимагає активної комунікації та взаємодії між учасниками, що допомагає розвивати навички спілкування, емпатії та вміння працювати в групі на спільний результат. Така взаємозалежність означає, що успіх проектів загалом залежить від активності, ініціативи та внеску кожного учасника, проте не з орієнтацією на самоцінність, а з прагненням привнести

корисне індивідуально від себе задля досягнення загального успіху (тут відразу треба відкидати всякі крайні утопічно-ідеалізаторські маркери: процес партисипації не є бездоганно рівним, передбачає неминучі конфлікти, вимагає належного менеджменту та вміння конструктивно вирішувати суперечки).

Переміщення індивідуального на другий план почасти викликане формувальним, трансформаційним впливом на суспільство через партисипативну творчість, що можна продуктивно використовувати соціальним інституціям із метою впливу на соціум потенціалу користі партисипації як феномену та інструменту соціалізації, досягнення соціальних цінностей, досягнення порозуміння й толерантності до різноманіття (тому партисипація також відповідає тенденціям побудови інклюзивного соціуму в широкому європейському розумінні інклюзії [3]). Утім, індивідуальне в межах партисипативних тенденцій у жодному разі не нівелюється, не зводиться до нуля. У багатьох сучасних зарубіжних дослідженнях креативність розглядається емансипаційний як процес у житті індивідів і спільнот, який надає повноважень, дає право голосу та культивує особисті й колективні форми волі. Творча партисипація як нова перспектива розвивається на основі соціокультурного розуміння творчості як розподіленої дії (англ. *creativity as distributed action*) [4, с. 2–3]. Зв'язок між творчістю та розширенням можливостей виходить за межі особистого самовираження, докорінно змінюючи розуміння сенсу й цінності креативності. Творчість як розширення можливостей зміщує увагу з ізольованих індивідуальних досягнень, прагнення й здобуття індивідуальної слави на культивування спільних проявів творчої волі, що також має багатий етичний підтекст [5, с. 51–63].

Мистецтво в соціокультурному розумінні партисипації перетворюється в такому разі на деяку нейтральну територію, у межах якої можна проговорювати актуальні проблеми. Терапевтична сила партисипативного мистецтва може згуртувати людей, навчити їх толерантності та конструктивної комунікації. Окрім того, для багатьох людей, особливо в кризових умовах українського сьогодення, це шанс вирватись із гнітючої рутини, набути нового сприя-

тливого досвіду. Співпраця з іншими партисипаторами в мистецькому континуумі сприяє збагаченню ідей одне одного та взаємно стимулює особисту креативність. Така партисипативна творчість ґрунтується на об'єднанні індивідуальних внесків, оскільки творчий процес здійснюється в співпраці групи людей, що дає змогу об'єднувати різні погляди та досвід. Водночас це відкритий діалогічний простір невимушеної комунікації під егідою прекрасного, що є сприятливим для пошуку й продукування новаторських рішень.

Останнім часом помічено розширення сфери використання принципів партисипації на мистецькі проекти. Яскравим прикладом реалізації засад партисипативної творчості є проєкт «Україна вишивана», який було започатковано на Дні української культури в Угорщині ще 2019 року. Н. Чичасова, попри позитивні сторони партисипативних творчих заходів, відзначає чимало внутрішніх протиріч, що концентруються в площині естетичного й соціального. Насамперед у партисипативній творчості все одно хтось має стати лідером. У такому разі важливою є внутрішня відповідальність лідера перед співавторами процесу партисипативної творчості, що актуалізує потребу чітко окреслити власну позицію. Н. Чичасова відзначає, що мистецтво не повинне ставати інструментом покращення соціуму, однак усе ж визнає деяку неминучість інструменталізації в процесі взаємодії. Утім, це не легітимізує «зверхності» та «просвітительства» з боку лідера над учасниками партисипації. Натомість акцентується як неодмінна перевага спроба через партисипацію в спільному діалозі досягти конвенції між своїм естетичним баченням та досвідом партисипаторів. Це заразом реалізує функцію соціалізації й дає змогу уникнути негативних шаблонних ідеалістично-пропагандистських маркерів (стосовно того, що партисипація до чогось неодмінно зобов'язує), оскільки в партисипації на основі спільності у творчості все ж кожен має право залишатись собою, не розсіюватись у масі. Власне, це ж є ідеалом соціалізації – не асимілюватись, а привнести в соціум себе як унікальну особистість та інтегрувати своє бачення світу (знайти в соціумі місце для власного світогляду й світорозуміння) на основі принципів толерантності, співпраці, взаємного збагачення.

Отже, партисипативна творчість є новою перспективою соціокультурного розуміння креативності, яка активно розвивається в сучасному світі. Цей підхід сприяє залученню широкої аудиторії до процесу творчості, робить процес творчості більш демократичним та відкритим для всіх зацікавлених осіб. Партисипативна творчість має потенціал позитивно впливати на суспільство, створюючи можливості для розвитку нових ідей і рішень, а також зміцнює спільність, на основі чого процеси соціалізації перебігають більш гармонійно та зі сприятливим прогнозом. Партисипація стимулює як індивідуальний розвиток (сприяє становленню індивідів як самостійних, адаптованих та активних членів суспільства), так і відкриває нові горизонти для співпраці між різними категоріями людей.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Чичасова Н. *Партисипація: три приклади взаємодії*. Мистецький арсенал. URL: <https://artarsenal.in.ua/things/partysypatsiya-try-pryklady-vzayemodiyi/> (дата звернення: 14.07.2023)
2. Bourriaud N. *Relational Aesthetics*. Paris, 2002. URL: <https://web.archive.org/web/20110721105152/http://www.hints.hu/upload/relational.pdf> (дата звернення: 14.07.2023)
3. Clapp E. P. *Participatory creativity: Introducing access and equity to the creative classroom*. London : Routledge, 2016.
4. Glăveanu V. P. *Distributed creativity: what is it?* New York : Springer International Publishing, 2014. P. 1–13.
5. Glăveanu, V.P., Clapp, E.P. (2018). Distributed and Participatory Creativity as a Form of Cultural Empowerment: The Role of Alterity, Difference and Collaboration. In: Branco, A., Lopes-de-Oliveira, M. (eds) *Alterity, Values, and Socialization. Cultural Psychology of Education*. Vol 6. Springer, Cham. P. 51–63.



*Терещенко Л.А.,*

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник лабораторії психології навчання*

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

*Дзюбко Л.В.,*

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник лабораторії психології навчання*

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

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗБЕРЕЖЕННЯ ТВОРЧОГО ЗДОРОВ'Я В СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ ВІЙНИ**

Творче здоров'я – це поняття, яке поєднує психологічний та фізичний стан людини, пов'язаний з її творчим потенціалом, самовираженням і самореалізацією. Це стан, коли людина відчуває гармонію між своїми внутрішніми потребами, емоціями та здатністю творити. Коли говорять про творче здоров'я, часто розуміють, що людина має і проявляє більш високий рівень інтелекту, саморегуляції, і здатна як найкраще проявити власне осягнення світу і себе. «Під творчим здоров'ям розуміються можливості людини у створенні оригінальних ідей, конструкцій, різних творів в умовах подолання значних труднощів та перешкод». [1, с. 8] Творче здоров'я є динамічною системою, що відображає баланс між фізичним, емоційним і когнітивним благополуччям, сприяє розвитку творчого потенціалу та досягненню творчого задоволення.

Творчий потенціал – це внутрішній набір здібностей, талантів, інтересів і знань, які допомагають людині виявляти свою творчість. Цей потенціал може бути різним у кожної особистості і розвивається через навчання, досвід і самовдосконалення.

Самореалізація – це процес розвитку та втілення свого потенціалу через творчу діяльність. Самореалізовані люди відчують задоволення від творчого процесу, ставлять перед собою виклики і досягають особистісних цілей.

Творчість завжди пов'язана з емоціями. Позитивний емоційний стан, такий як радість, задоволення і захоплення, сприяє розкриттю творчого потенціалу. Однак, емоційні труднощі, стрес і тривога можуть перешкоджати творчому процесу. Тут важливо зазначити, що підтримати творче здоров'я та розвиток людини у складних соціальних обставинах може сприятливе соціальне середовище. Взаємодія з іншими творчими людьми, підтримка інших і відкритість до нових ідей можуть стимулювати творчий потенціал. Таким чином, творче здоров'я людини, її самореалізація, розвиток творчого потенціалу позитивно впливає як на саму особистість, на її творчу адаптацію до змін, так і на все суспільство і є важливою умовою його оздоровлення. Академік В. О. Моляко підкреслює, що творчий потенціал особистості «можна охарактеризувати як невичерпний ресурс творчих можливостей, здатність конкретної людини до цілеспрямованої творчої діяльності, що виступає фундаментом її психічного благополуччя. Таким чином, творчий потенціал виконує інтегруючу функцію в структурі якісних характеристик системи психічного здоров'я, розвитку та становлення особистості» [2].

Отже, творче здоров'я є важливим аспектом загального психологічного благополуччя людини. Воно сприяє самовираженню, самореалізації і впливає на загальний стан психічного та фізичного здоров'я. Розвиток творчого потенціалу та підтримка творчого здоров'я можуть мати позитивний вплив на самооцінку, задоволення життям і загальну якість життя людини.

Стрес і стресові ситуації під час війни є надзвичайно складними і травматичними для людей, які перебувають у такому середовищі. Війна супроводжується загрозою життю, насильством, руйнуванням і загубленням близьких людей, невпевненістю і тривогою. Всі ці фактори можуть призводити до значного підвищення рівня стресу і впливати на психічний стан людей. Творчість і війна – це дві сфери, які здається, протистоять одна одній. Стрес і негативні наслідки війни можуть сильно вплинути на психологічний стан людей. Однак, в той же час, творчість може бути одним із шляхів вираження власних емоцій, подолання травми і відновлення внутрішніх ресурсів для

протистояння стресовим ситуаціям в умовах війни. Як вважають дослідники цього питання, творчо здорова особистість здатна створювати оригінальні ідеї, конструкції, найрізноманітніші твори навіть в складних умовах. При чому подолання перешкод, які людина об'єктивно здатна подолати на актуальному етапі розвитку, сприяє більш високому рівню творчого здоров'я, створенню більш оригінального продукту. Такі труднощі та суперечності не руйнують, а навпаки, загартовують, зміцнюють психологічне здоров'я, оскільки сприяють виробленню технологій подолання деструктивних впливів завдяки знаходженню власних оригінальних способів їх вирішення [2; 3].

Творчість може допомогти людям знайти спосіб висловити свої емоції, переживання та травматичні події. Уміння виразити себе через творчість може сприяти зниженню стресу, поліпшенню настрою та підтримці психологічного благополуччя.

Один із способів виразити себе творчим чином під час війни – це малювання. Малювання може бути формою візуального самовираження, дозволяючи людям передати свої емоції та сприйняття через образи і кольори. Малюнки про війну можуть відображати страх, тривогу, надію або травматичні події, що допомагає людям знайти внутрішню рівновагу та сприйняття реальності. Малювання також може бути формою терапії, де люди можуть працювати над своїми емоціями, розумінням і прийняттям ситуацій.

Письмо є ще одним способом виразити себе та впоратися зі стресом війни. Люди можуть вести щоденники, писати вірші або короткі оповідання, що дозволяє їм висловити свої думки, почуття та переживання. Письмовий процес може бути терапевтичним і допомагати людям усвідомити свої емоції, знайти способи протистояти стресу та знайти сенс жити далі в умовах війни.

Музика та танець також можуть мати важливу роль у забезпеченні психологічної підтримки під час війни. Музика може стати каналом виразу, який допомагає висловити емоції та знайти тимчасове полегшення. Танець, у свою чергу, може допомогти відновити фізичну і емоційну гармонію, забезпечити зняття напруги та покращення настрою.

Зважаючи на психологічний вплив воєнного конфлікту на творчу особистість, важливо враховувати психологічну підтримку для творчих особистостей у стресових ситуаціях війни.

Стратегії психологічної підтримки творчих особистостей у стресових ситуаціях війни можуть включати наступні аспекти:

*Терапевтичне мистецтво:* застосування різноманітних форм терапевтичного мистецтва, таких як музикотерапія, художня терапія або танцювальна терапія, може бути ефективним засобом сприяння емоційному відновленню та зниженню стресу у творчих осіб. Ці методи дозволяють використовувати творчу діяльність як інструмент самовираження, що сприяє процесу психологічного зцілення.

*Групова підтримка:* формування груп підтримки, в яких творчі особистості можуть обмінюватися своїм досвідом, емоціями та ідеями. Груповою підтримкою дозволяє людям відчувати підтримку, згуртованості та розуміння з боку однодумців, що сприяє зниженню почуття самотності та ізоляції.

*Психотерапія:* індивідуальні психотерапевтичні сесії можуть бути ефективним засобом роботи з травмованими творчими особистостями. Психотерапевт допоможе особистості розібратися зі своїми емоціями, травматичними подіями та стресом, а також надати інструменти для ефективного управління стресовими ситуаціями.

*Соціальна підтримка:* важливо створити середовище, в якому творчі особистості відчують підтримку своїх близьких, друзів, колег і суспільства в цілому. Родинна підтримка, спілкування з однодумцями, які розуміють і підтримують творчість, та доступ до ресурсів і програм психологічної підтримки можуть мати велике значення.

*Самозахист:* навчання творчих особистостей стратегіям опори на власні сили, самозахисту та самопідтримки, що допоможе їм зберегти своє психічне благополуччя під час стресових ситуацій війни. Це можуть бути методи релаксації, медитації, фізичної активності або інших засобів, які допомагають впоратися зі стресом.

Враховуючи ці аспекти, психологічна підтримка та підхід до творчих особистостей у стресових ситуаціях війни повинні бути індивідуалізованими та контекстуалізованими, враховуючи унікальні потреби та ресурси кожної особистості. Крім того, важливо забезпечити доступ до необхідних ресурсів та фахівців для підтримки творчих особистостей у їхньому процесі психологічного зцілення та відновлення у період війни.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Моляко В. О. Рекреационный вектор в системе поддержания психологической безопасности творческой личности. «Наука і освіта», № 9, 2016, С.5-9. URL: [https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2016/9\\_2016/3.pdf](https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2016/9_2016/3.pdf)
2. Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. №8. С.1-4.
3. Завгородня О. В. Проблема психологічного здоров'я: теоретичні та прикладні аспекти. *Психологія і суспільство*. 2007. №3. С. 124-137. URL: <http://dspace.tneu.edu.ua/handle/316497/30239>

**Токарєва Л. Д.,**

*молодший науковий співробітник*

*лабораторії психології дошкільника*

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

### **РЕСУРС СІМ'Ї ЯК СТРАТЕГІЧНА ЛІНІЯ СТАНОВЛЕННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Сім'я завжди була і залишається головним осередком, де відбувається інтенсивне формування дитини дошкільного віку, становлення її творчої особистості, розвиваються її творчі задатки, нахили, здібності, формуються різні можливості для успішного оволодіння дитиною специфічно дитячих видів діяльності: малювання, аплікація, конструювання тощо. (Гільбух Ю. З., Котирло В. К., Кулачківська С. Є., Кульчицька О. І., Ладивір С. О., Моляко В. О., Тищенко С. П., Чорна Л. Г. та ін.). Дані науковці доводять, що творчість - це норма дитячого розвитку. І вона може проявитись або так і за-

лишитись у прихованому вигляді - це цілком буде залежати від виховних і ресурсних дій батьків і дорослих. Загалом, творчість – є нормальним та постійним супутником дитячого розвитку. І, кожна дитина наділена цим величезним запасом творчої енергії, і бажано вчасно дорослому її помітити і допомогти дитині проявити її та розвинути.

Творчі здібності дитини, доводять науковці, знаходять свій розвиток, якщо ресурсний стан сім'ї відповідає певним вимогам: в сім'ї, в родинному колі створені сприятливі умови, особливий психологічний клімат, який може стати умовою розвитку творчої складової дитини дошкільника. Разом з тим, вказують на те, що якщо немає належних зовнішніх умов і стимулів, потенційні можливості дитини швидко втрачаються і може відбуватись згасання творчих можливостей. І, найважливіше, що без допомоги дорослого, без ресурсних можливостей сім'ї дитина творити не може, лише в спільній діяльності з ними.

Враховуючи, що ведучою для дошкільного віку є ігрова діяльність, гра – це навчання, це пізнання творчості. І саме через гру в дошкільному віці можна розвивати, навчати, коригувати виховувати творчу складову її особистості. Саме через гру дитина знайомиться зі світом предметів та іграшок. За допомогою дорослого, сімейних цінностей родини, цей незнайомий простір іграшок «оживає» і стає для неї матеріалом для активного вивчення, маніпулювання, конструювання, реконструювання та винахідництва. І, взагалі, вміло організована в колі сім'ї гра стає плацдармом буйної дитячої фантазії і уяви.

У ресурсному плані завдання дорослого – створити умови для виникнення гри, для виникнення творчої гри, зробити разом дітьми її захопливою, насиченою діями, і головне - особливу увагу надавши розвитку уяви та фантазії.

Сюжетно-рольова гра якраз і є тією провідною діяльністю, дякуючи якій дитина навчається всьому – «проходить школу життя». Відображення дитиною життя дорослих у сюжетно-рольовій грі дає змогу дитині «прожити» і побудувати різні соціальні ролі, небачені, нечувані, казкові ролі, усвідомити

внутрішні зв'язки між ними, опанувати рольову поведінку, вигадуючи при цьому щось нове, проявляючи свою творчість.

Звісна річ, для успішного формування у дошкільників якостей творчої особистості варто їм надавати максимум можливостей для випробовування себе в творчості, причому починати треба з найпростіших завдань. Так от, наприклад, в сюжетно – рольових іграх, улюблених іграх дошкільника, дитина вчиться діяти з заступниками предметів – вона дає заступнику нову ігрову назву і діє з ним у відповідності з назвою. (замість машини, дитина використовує стільчик і їде у справах...). Предмет-заступник стає опорою для мислення. На основі дій з предметами-заступниками дитина вчиться мислити про реальний предмет. Поступово ігрові дії з предметами скорочуються, дитина навчається мислити про предмети і діяти з ними в розумовому плані. Таким чином, її творча гра сприяє тому, що дитина поступово переходить до мислення в плані уявлень.

Важливо зазначити, що в іграх мозок дитини тренує здібності – створює нові ідеї, об'єкти, конструкції, продукти, які удосконалюють вже досягнуте, реконструюють його або контролюють щось принципово нове. У творчості кожна дитина дошкільного віку, має змогу певною мірою втілити у життя свої знання, уміння і здібності. Вирішуючи і розв'язуючи різні творчі завдання шукаючи разом з дитиною нестандартні способи їх вирішення, у дітей виробляється вміння критично ставитися до звичайного, виробляється навичка дискутувати, придумувати нове.

У своєму дослідженні ми виділили дві кардинально протилежні групи сімей, ресурсні і недостатньо ресурсні, які різняться у: поглядах на виховання дитини; формах домашніх завдань, занять та проведенні домашнього дозвілля; особливих умовах, створених спеціально для дитини (емоційний комфорт); методах заохочення, їх вправності та поведінки; способах залучення та стимулювання активності дитини (пізнавальної та творчої); наданні самостійності; схваленні ініціативності, рішучості, відповідальності тощо; системі

урахувань творчих досягнень та їх ілюстративного рекламування в умовах сім'ї та поза нею тощо.

Дійсно, дорослі із ресурсних сімей, спостерігаючи за першими творчими імпульсами проявленими дитиною дошкільного віку, ставали дійсними помічниками, провідниками у відкритті цього великого всесвіту. Спираючись на задатки самої дитини, створивши умови для розкриття її потенційних можливостей, розширивши сферу діяльності дитини, збагативши її новими вміннями, спрямувавши її на самостійний пошук, заохочували її дитячу творчість, її фантазії її «примхи», допомагали дитині в підтримці і застосуванні її шалених витворів та її нестандартних рішень.

Крім того, важливо звернути увагу на особливу, творчу складову, ресурсних особливостей сімей, та сімейних стосунків батьків першої групи, які були сповнені особливим позитивним емоційним настроєм, сприятливою атмосферою, змістовністю взаємин. В арсеналі цієї групи батьків були творчі, нестандартні підходи до різних життєвих ситуацій: узгодженість, налаштованість на спільну працю і на будь-яку діяльність, узгодженість в думках і оцінках, прагнення до новизни. Життєвий і ігровий простір в ресурсній сім'ї дозволяв і передбачав і дитячий куточок, обладнане «Чарівне місце», де завжди в достатку (пластилін, кінетичний пісок, пластична глина, природний матеріал, олівці, фломастери, паперові аркуші, розмальовки тощо), і дитяча бібліотека, займали певне місце дитячі ігри та іграшки, різні матеріали для конструкторських ігор та розваг.

В таких ресурсних сім'ях шанується спільна участь в будь – яких справах і іграх. Саме, спільна радість у грі, на їх думку, давала можливість скоріше знайти загальну мову з дітьми, разом з ними проходити, розуміти і вивчати їх мову - мову фантазії і гри. І як важливо, аби ресурсний стан сім'ї справцьовував і вирішував задачу батьків у розвитку активності дитини: заохочувати до самостійності, до видумки, до кмітливості, надавати належну увагу різного плану занять, будь – то з фізичних вправ, посильної праці, створюю-



чи для цього особливий психологічний клімат, забезпечуючи дитину сприятливим емоційним комфортом.

Але, пропонуючи шляхи покращення творчих можливостей дошкільника, сформованості її творчої ігрової діяльності, слід розуміти, що важливою передумовою виникнення гри і її творчим наповненням є наявність у дітей яскравих та різноманітних вражень життєвого досвіду й знань, саме від чого буде залежати різноманітність ігрових тем та сюжетів, джерелом яких, як раз є організовані дорослими читання літератури, спільний перегляд передач, екскурсії, подорожі, бесіди, спостереження, театральні вистави, музеї, екскурсії дають поглиблений і розширений зміст дитячій уяві.

Для того щоб покращувалась і розвивалась творча гра, важливим ресурсом повинно стати - створення предметно – ігрового середовища, як засобу, як умови, як опори самої гри, в якому б дитина могла вступати у взаємини з однолітками та батьками, які надихають також на певні творчі імпульси. А цьому, як раз сприяють індивідуальні і колективні продуктивні види діяльності: аплікація, малювання, конструювання, ліплення тощо. Правильно організоване предметно ігрове середовище дозволить кожній дитині винайти своє творче «колесо життя», знайти заняття по душі, повірити в свої сили і здібності, навчитись взаємодіяти з педагогами і однолітками.

Ресурси сім'ї безмежні...Важливо не забувати, що ми навчаємо своїм прикладом, поведінкою і досягнутими результатами. І якщо батьки самі нічим не цікавляться, нічому не навчаються, не читають, не здобувають нових знань, а значить не розвиваються, навряд чи дитина буде творчою і щасливою, а тому ресурси сім'ї, ефективність зусиль дорослих буде залежати насамперед від їх вчинків, поведінки, всього способу життя.

Головне – супроводити малюка у відкритті цього цікавого й безмежного світу, йдучи поряд з ним, запалюючи вогники творчості в її душі.

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

## **РОЗВИВАЮЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ СИСТЕМИ КАРУС: КОЛЕКТИВНА МИСЛЕННЄВА ДІЯЛЬНІСТЬ**

Нині людство перебуває у кризовому стані, що підвищує актуальність організації високоефективної творчої діяльності людських співтовариств з метою вирішення проблем виживання людства, пов'язаних, як мінімум, з урегулюванням (уникненням)ним же спровокованих глобальних катастроф планетарного масштабу. Особливо важливим це є в масштабі війни, адже від здатності людської спільноти до колективної творчої мисленнєвої діяльності залежить її виживання як на лінії бойових дій, так і на окупованій території.

Здатність членів групи до їх творчої взаємодії за сучасних умов є запорукою виживання групи, її розвитку в системі «група – середовище». Це стосується будь-якої групи незалежно від її структурно-функціональних характеристик. Поява у групі численних проблем психологічного характеру обумовлюється відсутністю у групи досвіду спільної інноваційної діяльності.

Розгляд даної проблеми в психології знайшов відображення у вивченні колективу як суб'єкта діяльності, у висуненні принципу єдності свідомості і діяльності, в дослідженнях колективної творчості, соціального мислення, групових рефлексивних процесів і структур.

На фоні досить великої кількості психологічних досліджень стосовно творчості (Д. Б. Богоявленська, А. В. Брушлинський, С. О. Грузенберг, К. Дункер, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьов, С. Л. Рубінштейн, С. Меднік, М. Воллах та ін.) тема колективної творчості лишається розробленою в значно меншій мірі. Не зважаючи на те, що, як вказував Я. О. Пономарьов, творчість реалізується, як правило, групами, а не окремими людьми [3].

Вивченню творчості в наукових колективах присвячені праці М. Г. Ярошевського [7]. Виконана також невелика кількість робіт стосовно дослідження психологічних механізмів колективної творчості (Я. О. Пономарьов, І. М. Семенов, С. Ю. Степанов та ін.).

Дуже мало праць, що стосуються колективної творчості школярів. Разом з тим розвиток колективної творчості дітей є дуже актуальним в плані її реалізації і в процесі навчальної діяльності, і особливо щодо виховної. Адже не секрет, що в більшості навчально-виховних закладів, установ, зокрема позашкільної освіти, вирішення цього питання не здійснюється. І якщо навчальній функції цих закладів ще надається деяка увага, то виховна функція не реалізується, тим більше не розвивається. До того ж забутим лишається величезний досвід, напрацьований в процесі діяльності дитячих і молодіжних організацій.

В концептуальному осмисленні стимулювання процесу розв'язування творчих задач за умов інформаційної невизначеності і при розробці методичних засобів дослідження, слід спиратись на теоретичну і методичну базу, що включає в себе зокрема такі уявлення: про колектив як суб'єкт діяльності (А. В. Брушлинський, А. В. Петровський), про творчість як розвиваючу взаємодію (Я. О. Пономарьов) і перетворюючу активність (В. М. Дружинін), про єдність свідомості і діяльності (С. Л. Рубінштейн, К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, О. М. Леонтьєв), про відмінності імпліцитного і експліцитного типів знання (Дж. Андерсон, Ж. Верньо, Ж. Піаже, Р. Стернберг), про роль рефлексії в творчості (Я. О. Пономарьов, І. М. Семенов, С. Ю. Степанов), про рефлексію як процес переосмислення і перетворення стереотипів досвіду, спілкування, взаємодії (І. М. Семенов, С. Ю. Степанов).

Колективна творчість в психології традиційно досліджувалась у двох напрямках: 1) вивчалась проблема групового розв'язування творчих задач, його структура і процес; 2) досліджувались соціально-психологічні характеристики актуальних творчих колективів.

Яку саме задачу слід вважати творчою? В разі індивідуального розв'язування творчої задачі це така задача, для вирішення якої у суб'єкта не вистачає необхідних знань, умінь, навичок, тобто має місце дефіцит прогностично необхідної інформації.

І. М. Семенов і С. Ю. Степанов пропонують такі характеристики задачі, що роблять її творчою: 1) наявність у задачі кількох предметних сфер, що ускладнює її умови; 2) латентний (прихований) характер деяких умов задачі, які суб'єкту, розв'язуючому задачу, необхідно виокремити самостійно; 3) провокація суб'єкта на видачу стереотипної невірної відповіді на питання задачі; 4) множина можливих варіантів інтерпретації вихідних умов задачі [5, 6].

Що стосується задач на колективну творчість, то ними є такі задачі, рівень складності яких перевищує інтелектуальні, особистісні, комунікативні та ін. можливості будь-якого члена групи, в т. ч. найкомпетентнішого. А отже, до критеріїв творчої задачі додається така властивість задачі на колективну творчість, як перевищення рівнем її проблемності рівня компетентності будь-якого члена групи.

Грунтуючись на аналізі результатів дослідження парного розв'язування задач (задач на кмітливість), І. М. Семенов виокремлює два основні рівні протікання творчого процесу – змістовний і смисловий. Підрівні смислового – комунікативний, особистісний, рефлексивний; підрівні змістовного – предметний і операціональний. В результаті експериментальних досліджень, виконаних І. М. Семеновим, встановлено, що смисловий рівень мислення виконує регулятивну функцію щодо змістовного рівня. А отже, він стверджує, що в розв'язуванні задачі людина реалізує себе насамперед як особистість, а вже потім як носій інтелекту [5].

Я. О. Пономарьовим і Ч. М. Гаджиевим було виконане дослідження психологічного механізму групового розв'язування творчих задач [3]. Основна ідея авторів полягає в тому, що в групі розв'язування творчої задачі здійснюється за рахунок перетворення побічного продукту, що з'являється в процесі розв'язування. Побічний продукт може слугувати в ролі деякої

підказки розв'язку. В той час, як хтось із членів групи намагається розв'язати задачу (в експерименті групам пропонувались задачі на наочно-дійове мислення), інші члени групи спостерігають за процесом вирішення.

В результаті утворюваний в ході розв'язування побічний продукт не лишається непоміченим. Якщо розв'язуючий задачу зайшов у тупик, його підміняє хтось із членів групи. Прийшовший на зміну розгортає процес розв'язування з того моменту, в якому, як йому видається, попередній партнер був близький до знаходження принципу розв'язування, тобто, по суті, перетворює виниклий в ході розв'язування продукт.

Отже, в групі є, як мінімум, дві ролі: розв'язуючий задачу і спостерігач. Однак, автори проводять більш чітку диференціацію ролей: генератор ідей, резонатор, реалізатор, спостерігач. Генератор ідей – член групи, який висловлює нетривіальні ідеї, які гіпотетично ведуть до розв'язку. Резонатор допомагає народженню ідеї, полегшує її сприймання іншими членами групи. Реалізатор втілює логічну програму рішення, доопрацьовану групою. Ця система ролей – динамічна, кожен з членів групи може виступати то в одній, то в іншій ролі. За допомогою цієї системи ролей і здійснюється перетворення побічного продукту, що виникає в процесі групового розв'язування.

Як вважають автори, спілкування, насамперед виконувало лише комунікативну функцію, творча функція спілкування як побічний продукт з'явилася в ході історичного розвитку людства. Творчий аспект спілкування характеризувався тим, що партнери спілкування реалізують отримувану інформацію не за її прямим призначенням, тобто використовують її як побічний продукт, виокремлюють із неї нові ідеї.

Автори виділяють винайдені людством в ході свого історичного розвитку чотири форми спілкування (що є етапами його становлення), які відрізняються між собою по тому, наскільки партнери в них націлені на виокремлення побічного продукту і отримання нових ідей.

*Перший етап* – спілкування, що носить комунікативний характер, в якому партнери реалізують інформацію строго за її прямим призначенням, при цьому ніяка побічна інформація не виокремлюється (наприклад, офіційне спілкування).

*Другий етап* – спілкування теж в основному комунікативне, однак партнери усвідомлено чи неусвідомлено використовують другорядний і побічний моменти інформації в якості підказки для розв'язування своїх задач. Ця форма спілкування характерна, як правило, для звичайної розмови.

*Третій етап* – спілкування носить комунікативно-творчий характер, де інформація реалізується і за прямим призначенням, і як підказка. В повсякденному житті таким є, як правило, рівень розмови «давай порадимось» чи «одна голова добре, а дві – краще». Як зазначають автори, на даному етапі закінчуються форми спілкування, досягнуті в ході стихійного розвитку суспільства.

*Четвертий етап* – який авторами відноситься до стану штучних форм організації спілкування, в якому реалізуються такі форми його організації, як мозковий штурм, синектика та ін.

За такої форми спілкування передача інформації як така є допоміжною, і основу спілкування складає висловлення нових ідей.

Автори висувають ідею про *п'ятий етап* (гіпотетичний) організації спілкування, коли воно починає носити переважно творчий характер, і зазначають, що досягнення цього етапу є постійною потребою науково-технічного прогресу. На даному етапі в будь-якій інформації слід використовувати її прямий, другорядний і побічний продукт, а будь-яку нечітку і беззмістовну інформацію розглядати як джерело нових ідей.

Я. О. Пономарьов і Ч. М. Гаджиев виділяють три елементарні рівні творчого спілкування: висловлення ідеї, її розуміння і об'єктивація. Висловленню членом колективу нової ідеї можуть перешкоджати певні бар'єри: наприклад, страх, бажання одноосібно реалізувати ідею чи ін. А отже, своєрідність моменту висловлення ідеї полягає в тому, що

«пропонуючи нову ідею і не забираючи її з собою, індивід неначе декларує своє бажання прийняти участь у колективній творчості» [4].

Розуміння ідеї, тобто уявлення висловленої нової ідеї, принаймні одним із партнерів, є необхідним етапом в колективному обговоренні і умовою його продуктивності. Для уявлення і прийняття нової ідеї від учасників спільної творчості вимагаються досить значні зусилля, насамперед, щодо подолання внутрішніх психологічних бар'єрів.

Об'єктивація – це переформулювання висловленої нової ідеї одним із партнерів з метою уявлення її суті і найбільш адекватного її вирішення. Важливість процесу об'єктивації для колективної творчості визначається тим, як нерозуміння партнерами одне одного повністю блокує розв'язування творчої задачі.

Проведене Я. О. Пономарьовим і Ч. М. Гаджиєвим дослідження процесу колективного розв'язування творчої задачі і запропонована ними теоретична модель творчого спілкування є емпіричним описом і теоретичним осмисленням взаємодії імпліцитного і експліцитного змісту в процесі спільної творчості. Отримуваний на неусвідомлюваному (імпліцитно) заданому побічний продукт потім зазнає експлікації, перетворюючись в основний. Причому такій експлікації можуть сприяти різні умови організації процесу спілкування (аж до спеціально розроблених – психолого-педагогічних методів). Отже, сама проблема динаміки та імпліцитного і експліцитного в процесі спільної творчості вже є предметом досліджень.

Однак, в концепції Я. О. Пономарьова і Ч. М. Гаджиєва динаміка експліцитного і імпліцитного розглядається лише в предметно-інтелектуальній області; тобто відносно предмета розв'язуваної в групі задачі, і при цьому умовою для перетворення в групі побічного продукту є рольова структура взаємодії членів групи.

Сама ж форма організації спільноти, а також форми реалізації членами групи себе як творчих особистостей лишається для них на рівні імпліцитного

змісту, тобто не входять в поле їх творчості, а отже, область створення нового в колективі – принципово обмежена.

Разом з тим, оскільки форми спілкування і взаємодії в колективі є механізмами появи творчих ідей в самій області предметного змісту діяльності колективу, переосмислення традиційних і породження нових форм спільної діяльності може обумовити виникнення і нових форм спільної діяльності, нових предметних ідей. Отже, актуальну область для дослідження складає проблема того, як змінюються імпліцитні уявлення членів групи про форми, в яких здійснюється їх спілкування і взаємодія в процесі спільної творчої діяльності.

У зв'язку з цим дуже перспективним є дослідження стимулюючих можливостей розробленої В. О. Моляко системи КАРУС в процесі розв'язування школярами творчих задач за умов інформаційної невизначеності. Адже навчання учнів елементам системи КАРУС безумовно сприятиме підвищенню успішності їх спільної творчої діяльності в ускладнених умовах.

При цьому слід мати на увазі, що успішному вирішенню творчих задач сприяє висока динамічність образів об'єктів, актуальних як для самого досліджуваного, так і для розв'язування актуальної задачі (тобто задачно і особистісно значущих).

Адже у досліджуваного є певна система початкових і шуканих вимог наявної задачі. В результаті співвіднесення цих шуканих вимог з умовами даної задачі вони знаходять відображення в тих елементах, що символізують структурні і функціональні складові розглядуваної задачної ситуації і в результаті певні елементи цього своєрідного конструктора стають аналогами-орієнтирами – так би мовити, центрами кристалізації шуканих конструкцій.

На думку В. О. Моляко, «конструктори звикли мислити готовими структурами механізмів, специфіка їх діяльності сприяє виробленню ряду навичок, пов'язаних з розумовим оперуванням відповідними образами



технічних об'єктів (в частинах, елементах, в цілому) без обов'язкового постійного усвідомлення відповідних якостей і ознак цих об'єктів» [2, 53].

У процесі ж творчої мисленнєвої діяльності школярів ці центри кристалізації – образи-орієнтири утворюються в результаті більш чи менш тривалого вивчення розв'язуючим умови задачі, структурних і функціональних властивостей розглядуваних об'єктів. І хоча буває, що при цьому аналогом-орієнтиром стає складова конструкції, що не потребує комбінаторних трансформацій, але, як правило, образ-орієнтир знаходиться на певному етапі перетворення елементів розглядуваної конструкції – в процесі реалізації того чи іншого прийому комбінаторних дій, коли об'єкти набувають нових структурних чи функціональних властивостей. В результаті розв'язуючий задачу ніби отримує можливість сприймати знайомі об'єкти в іншій системі координат, знайти в числі їх більш чи менш віддалені аналоги, які в перспективі і стають тими образами-орієнтирами, що спрямовують подальше функціонування процесу вирішення задачі.

В. О. Моляко виокремлює шістнадцять основних тактик мисленнєвої діяльності, що є притаманними творчому технічному мисленню професійних конструкторів: екстраполяції, інтерполяції, редукції, дублювання, розмноження, гіперболізації, модернізації, заміни, деформації (трансформації), конвергенції, інтеграції, заміщення чи перестановки, базової деталі, послідовного підпорядкування, диференціації, автономізації. Базовою основою кожної з цих тактик є елементарні комбінаторні дії: зміна параметрів об'єкта, їх роз'єднання і з'єднання, а отже, кожна із вищезазначених тактик певною мірою реалізується в процесі функціонування стратегії комбінування.

Стратегія комбінаторних дій є проявом особливого роду системності в процесі розв'язування творчої задачі, в конструюванні творчої мисленнєвої діяльності, яка ґрунтується на реалізації таких базових дій, як зміна параметрів об'єктів, їх поєднання, роз'єднання, на кожному з етапів творчого конструювання.

Взагалі стратегією прийнято вважати унікальну психологічну програму діяльності, систему організації творчого конструювання, процесу вирішення актуальної задачі, яка визначається наявними зовнішніми (екологічно-суспільними, задачними) і внутрішніми (особистісними) умовами [2]. А отже, стратегію комбінування в якійсь мірі можна представити у вигляді знаку тайцзи (круг, поділений квантом синусоїди на дві однакові частини. Темна складова – це те, що треба знайти, це той інформаційний потенціал (в тому числі, інструментальний), який має бути задіяний для вирішення задачі, щоб добудувати світлу (відому) частину і в результаті отримати цілісну структуру – круг.

Усвідомивши, зрозумівши задані умови задачі та систему інформаційних координат, в яких вони будуть реалізуватись, можемо визначитись стосовно шуканих умов задачі, тобто вимог до конструювання задуму її вирішення – темної складової круга.

Враховуючи, що система координат розв'язування будь-якої задачі постійно змінюється, можна вважати, що стратегія є унікальним явищем. У зв'язку з цим стратегія є програмою розв'язування актуальної задачі, так би мовити, тут і зараз.

На основі праць В. О. Моляко, І. М. Семенова і С. Ю. Степанова нами розроблений КАРУС у формі полілога. Цей методичний засіб складається з таких етапів.

Перший – вступний. Керівник (учитель чи досвідчений учень-інструктор) оголошує формулювання тієї проблеми, яку має вирішити дана група учасників. Наприклад, учасникам тренінгу можна запропонувати в якості тренувального завдання таке: «Що треба зробити для того, щоб наша група стала ще дружнішою?». Це формулювання є прийнятним у тому разі, якщо маємо справу з групою знайомих між собою людей, у яких є досвід мисленнєвої взаємодії (клас, педколектив, методоб'єднання учителів і т.ін.). Якщо ж учасники тренінгу вперше зустрілись і є не знайомими один для

одного, в такому разі стартове завдання формулюється таким чином: «Що треба зробити, щоб наша група стала дружною?»

Учасники обов'язково розміщуються по колу, при цьому важливо, щоб вектор розміщення був спрямований від найменш компетентного до найбільш компетентного у пізнаваній проблемній сфері учасника.

Керівник тренінгу пропонує учасникам по колу відповісти на питання, важливі для вирішення загальної проблеми:

Чим ти захоплюєшся?

Чого ти міг би навчити інших?

Чого ти хотів би навчитись сам?

Дане коло обговорення проводиться з метою засвоєння кожним учасником самої технології його реалізації. Так кожен учасник у відповідності з організацією кола відповідає на три вищезазначені запитання. При цьому кожен попередній виступаючий (який уже виступив) конспектує (бажано дослівно) сказане наступним виступаючим і передає свої нотатки керівнику.

У підсумку можна отримати свого роду банк інформації про потенціал групи – актуальний і перспективний, щодо уподобань, можливостей, побажань її членів, щоб належним чином допомогти дітям (якщо маємо справу, наприклад, з класом), реалізувати їх прагнення навчитись певним речам чи силами батьків цих учнів, чи знайшовши для цього відповідні творчі об'єднання, курси тощо. За підсумками обговорення результатів цього кола і самі учні можуть запропонувати створення мікрогуртків, де інструкторами були б учні цього ж класу.

З метою побудови поля актуальних проблем проводиться наступне коло. Кожен учасник у відповідності з організацією кола висловлює свої ідеї щодо того, які часткові проблеми слід розв'язати для вирішення загальної проблеми «Що треба зробити, щоб наша група стала ще дружнішою?» Зрозуміло, що повторювати пропозиції, висловлені попередніми виступаючими, забороняється. Натомість пропонується знаходити нові ідеї,

здійснюючи пошук аналогів і антиподів, реалізуючи комбінування, а також структурувати всі названі проблеми за ступенем їх важливості і за можливою послідовністю розв'язання. Отже, кожен попередній виступаючий конспектує (бажано дослівно) ідею, висловлену наступним виступаючим, і передає свої записи керівнику.

Керівник не втручається в обговорення, не нав'язує своє бачення шляхів вирішення проблеми. На цьому етапі його основним завданням є структурування сформульованих проблем за їх важливістю і взаємопов'язаністю. В тому разі, якщо в учасника, який уже виступив, з'явилися нові ідеї, доповнення або заперечення, він може їх записати і передати аркуш керівнику.

За підсумками проведення цього кола здійснюється оцінка проблемного поля. Керівник обгрунтовує його структуру. Кожен учасник може уточнити розуміння проблеми за допомогою запитань (у відповідності із структурою кола). Підсумковий список проблем у порядку їх значущості фіксується на дошці.

З метою побудови проблемного поля учні формулюють різні пропозиції, як конкретного змісту (наприклад, піти всім разом на екскурсію, у похід), так і більш загального характеру (досягти в групі взаєморозуміння, взаємоповаги та ін., спробувати вирішити групою якесь завдання в екстремальних умовах). Ясно, що підліткам (в порівнянні з старшокласниками) важче адекватно, змістовно і масштабно проаналізувати дану задачу. Старшокласникам дійсно вдається сконструювати більш змістовне і масштабне проблемне поле. Що стосується учнів молодшого шкільного віку, то вони також з величезним ентузіазмом прагнуть побудувати проблемне поле, стараються сформулювати якомога більше проблем. В решті решт і старшокласники, і підлітки, і молодші школярі сходяться до однієї думки щодо необхідності реалізації таких справ, щоб вони було водночас і творчими, і колективними.

Якщо всі актуальні часткові проблеми сформульовані і проструктуровані за рівнем складності і послідовністю розв'язання,

виконується побудова поля розв'язків. З цією метою кожен учасник пропонує ідеї щодо розв'язування конкретних проблем (конкретної проблеми), здійснюючи пошук аналогів і антиподів, реалізуючи комбінування (фіксація інформації відбувається таким чином, як і в попередньому колі), насамперед тих, які ще не розв'язувались попередніми учасниками, а потім висловлює оціночні і доповнюючі судження відносно проблем, яких вже торкались попередні виступаючі.

Керівник проводить оцінку поля рішень: доповнює, розвиває, обґрунтовує найбільш вдалі, з його точки зору, розв'язки. Інформація стисло фіксується на дошці поряд з відповідними проблемами.

Для узагальнення і фіксації рішень групою кожен учасник відповідно по колу пропонує своє формулювання або доповнення по відповідній частині проекту постановки, розв'язання проблем і їх обґрунтування (при цьому протокол переходить по колу – кожен наступний виступаючий фіксує свої доповнення). Остаточне редагування даної частини тексту здійснює керівник. За цією ж схемою відбувається обговорення інших складових проекту.

Слід зазначити, що КАРУС у формі полілога можна проводити і в скороченому варіанті в залежності від готовності групи до творчої мисленнєвої діяльності. В разі роботи з підлітками чи молодшими школярами можна обмежитись проведенням лише двох кіл: пошуком проблем і пошуком розв'язків. В залежності від ситуації можна після побудови проблемного поля вибрати такі проблеми, які слід вирішити в першу чергу (це може бути і одна проблема) і спробувати розв'язати їх під час другого кола, завдання якого – побудова поля розв'язків.

Фактично проблемне поле є базою для конструювання плану роботи групи. Слід мати на увазі, що перше заняття, присвячене вивченню даного методичного задуму, може бути спрямоване лише на побудову проблемного поля і розв'язання однієї-двох актуальних задач, оскільки для остаточного вирішення масштабної проблеми може знадобитись до шести годин.

Як уже зазначалось, даний методичний засіб виявився ефективним стосовно вирішення творчих задач людьми різного віку, в т.ч. молодшими школярами. Щоб підтримувати інтерес учасників тренінгу до колективної творчої мисленнєвої діяльності, слід дозувати тривалість кіл обговорень. У процесі такої творчої роботи учасники вчаться аналізувати проблемні ситуації, досліджувати властивості актуальних об'єктів, знаходити в добре відомому нові властивості, нові функції.

До того ж паралельно відбувається розвиток здатності творчо мислити в екстремальних умовах, оскільки мисленнєвий пошук при цьому здійснюється за необхідності кожному учаснику виконувати функції водночас: генератора ідей, резонатора, критика і т.ін. Однак з набуттям досвіду цей гальмівний вплив зменшується, натомість посилюється здатність до самоорганізації, саморегуляції, а отже і до самоуправління.

Як свідчить досвід, на певному етапі такого «групового зростання» настає момент, коли учні, самостійно зібравшись для вирішення якоїсь актуальної «поточної» ситуації, самі розміщуються по-колу від найменш компетентного до найбільш компетентного, орієнтують виключно на самостійну оцінку кожного з учасників групи. При цьому і функцію керівника виконує хтось із школярів.

Реалізація такої технології сприяє розвитку взаєморозуміння між учнями, між школярами і дорослими, подоланню конфліктності в стосунках, створює умови для ефективної колективної співпраці.

#### ***ЛІТЕРАТУРА***

1. Моляко В. А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления. *Вопр. психологии*, 2000, № 5. С. 136-141
2. Моляко В. А. *Творческая конструктология (пролегомены)*. Киев: Освита Украины, 2007.
3. Пономарев Я. А., Гаджиев Ч. М. Психологический механизм группового (коллективного) решения творческих задач. *Исследование проблем психологии творчества*. 1983, С. 279-295
4. Пономарев Я. А., Гаджиев Ч. М. Закономерности общения в коллективном творчестве. *Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладна*. М., 1990. С. 92-103
5. Семенов И. Н. *Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач*. М., НИИ общей и пед.психологии, 1990. 215 с.

6. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М.: Наука, 2000. 174 с.
7. Ярошевский М. Г. Программно-ролевой подход к исследованию научного коллектива. Вопр. психологии, 1978. № 3. С. 40-53

*Троценко А. Л.,*

*аспірант Житомирського державного університету*

*імені Івана Франка*

## **ВПЛИВ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН НА ФОРМУВАННЯ НЕВРОТИЧНОГО ТИПУ ОСОБИСТОСТІ**

У психологічній літературі поняття «невроз» позначає психологічні розлади, які спричинені перенапруженням або надмірною тривогою, яка витісняється свідомістю. Від цього терміну походить поняття «нейротизм», що позначає риси особистості, що схильна до тривожності. Вона може мати внутрішні конфлікти, сильні переживання, які зазвичай не усвідомлюються та проявляються у вигляді психологічних і/або фізичних симптомів. Особливості ставлення батьків до дитини може не менш потужно впливати на формування невротичності, ніж отримані травми чи стресові умови життя.

До шести років особистість дитини надзвичайно легко піддається батьківському програмуванню. У цей період формується життєвий сценарій. Дитина вірить у ранні настанови батьків та може несвідомо слідувати їм у дорослому житті. Крім цього, вона бачить приклад того, як потрібно відноситися до інших, до протилежної статі та як справлятися з життєвими завданнями і долати труднощі. Дитина наслідує (копіює) майже всі елементи поведінки батьків, зокрема риси особистості.

Крім програмування життєвого сценарію, важливу та ключову роль у формуванні особистості відіграє характер ставлення батьків до дитини. Непередбачувана поведінка матері або батька може сформувати невроз. У 1975 А. Строуф провів Міннесотське дослідження з дітьми та їхніми батьками, яке

тривало майже 30 років. Він прийшов до висновку, що на розвиток серйозних поведінкових порушень у підлітковому віці найбільше впливав характер взаємин між дитиною і батьками. Дитина, яку виховували жорсткі опікуни, ставала тривожною та залежною. При холодному відношенні підвищувалася ймовірність гіперактивності та порушень уваги. Непослідовне виховання призводило до хронічного фізіологічного збудження. Стійке збудження викликало в них хронічну тривожність. До кінця підліткового віку у частини досліджуваних дітей були виявлені різні психічні порушення [8].

Діти, які пережили насильство від рідних, ставали надміру тривожними. К. Бессел проводив дослідження з використанням різноманітних карток, де були нейтральні зображення сім'ї. Він виявив, що травмовані діти уявляли лише негативні сценарії розвитку подій [1]. В їхніх очах весь світ наповнений загрозливими тригерами. С. Поллак із Вісконсинського університету показував серію знімків групі пересічних 8-річних дітей і порівняв їхню реакцію з реакцією групи їхніх однолітків, які зазнавали жорстокого ставлення. Він виявив, що діти з другої групи були надто чутливими до найменших ознак гніву на зображеннях [7]. У побуті такі діти будуть більш закритими, ізольованими та самотніми, оскільки кожна ситуація може сприйматися загрозливо. Внаслідок уникання соціальних контактів втрачатимуть навички спілкування з іншими. Для того, щоби задовольнити потребу у прив'язаності та уникнути самотності, такі діти можуть несвідомо потрапляти у делінквентні ситуації або вчиняти антисоціальну поведінку.

На формування невротичних рис особистості значною мірою впливає дезорганізована прив'язаність дитини. Вона виникає у випадку, коли батьки стають постійним джерелом страху та болю. У цій ситуації дитина не знає, як реагувати на них. Без батьків вона не функціонуватиме, але вони також є джерелом страждань. Такі опікуни не завжди розуміють та відчувають потреби дитини. К. Лайонс-Рут досліджувала поведінку матерів та їх дітей у шість, дванадцять та вісімнадцять місяців, а через деякий час через сім років. Вона поділила матерів на дві групи. У першій жінки зосереджувалися на вла-



сних проблемах і менше звертали увагу на дітей, часто ігнорували та відштовхували їх, були агресивними. Жінки у другій групі були безпомічними та наляканими, не розуміли, що повинні бути опорою та захистом, поводитись так, ніби чекали від дитини підтримки. Такі матері не брали дитину на руки, коли дитина починала плакати. Найбільш негативний вплив був внаслідок емоційної замкнутості матері та зміни ролей, ніж її агресивності [7]. Це свідчить про те, що відсутність теплого емоційного зв'язку і непередбачуваність для дитини можуть сприяти формуванню невротичності. Відсутність відчуття безпеки може призводити до залежної та саморуйнівної поведінки.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бессел. К. Тіло веде лік. Як лишити психотравми в минулому. Харків : Віват, 2022. 624 с.
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків : Віват, 2022. 512 с.
3. Мазяр О. В. Особистісний дисонанс: системний аналіз : монографія. Житомир : Видавець О. О. Євенок, 2020. 332 с.
4. Сапольські Р. Біологія поведінки. Причини доброго і поганого в нас. Київ : 2002. 672 с.
5. Doan S. N., Evans G. W. Chaos and Instability from Birth to Age Three. *The Future of Children*. № 2. 2020. P. 93–113.
6. Lyons-Ruth K. The Two-Person Construction of Defenses: Disorganized Attachment Strategies, Unintegrated Mental States, and Hostile/Helpless Relational Processes. *Journal of Infant Child and Adolescent Psychotherapy*. 2003. № 2. P. 105–114.
7. Pollack S. D. Recognizing Emotion in Faces: Developmental Effects of Child Abuse and Neglect. *Developmental Psychology*. 2000. № 5. P. 679–688.
8. Sroufe L. A. The Development of the Person: The Minnesota Study of Risk and Adaptation from Birth to Adult. New York : Guilford Publications. 2005. 384 p.

*Чикур Л. Д.,*

*кандидат філологічних наук, доцент*

*кафедра диференціальної і спеціальної психології*

*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова*

## **ВПЛИВ РАЦІОНАЛЬНОСТІ ТА ІНТУЇТИВНОСТІ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ**

Життя людини, як складна мозаїка, складається з різноманітних подій та викликів, що постійно випробовують її психологічну стійкість, адаптаційну спроможність та творчий потенціал. Один із фундаментальних аспектів, що впливає на наше повсякденне функціонування – це когнітивні стилі (способи, за допомогою яких людина сприймає, оцінює та обробляє інформацію з на-вколишнього середовища). Когнітивний стиль включає в себе спосіб мислення, спрямованість увагу, сприйняття і трактування інформації. Все це, у свою чергу впливає, на психологічне благополуччя особистості, в першу чергу – через сприйняття реальності (оптимістична чи песимістична орієнтація, а також можливе спотворення дійсності), організацію думок та переживань, стратегії розв’язання проблем та управління стресом. Особливий інтерес представляє інтуїтивний когнітивний стиль, що також є компонентом творчого мислення.

В когнітивній теорії особистості С. Епштейна виділено дві головні системи, за допомогою яких людина вирішує життєві завдання: свідому, раціональну та підсвідому, емпіричну. Автор розглядає інтуїцію як важливу еволюційну функцію, властиву як людині, так і вищим тваринам. Це спосіб мислення, заснований на попередньому досвіді – асоціативна система автоматичного навчання, що забезпечує швидку та гнучку адаптацію. Емпірична (інтуїтивна) система керується підсвідомими переживаннями: вона автоматична, синергічна, невербальна, конкретна, керується емоціями, висуває мінімальні вимоги до когнітивних ресурсів і зазвичай діє неусвідомлено. Крім того, в процесі куль-

турного розвитку у людини сформувалася раціональна система обробки інформації, яка представляє вербальний спосіб мислення. Це ланцюг логічний умовиводів, який будується відповідно до засвоєних людиною правил і принципів міркування, критичної оцінки та аналізу фактів. Раціональна система повільна, систематична, абстрактна та вимагає когнітивних ресурсів [3].

Обидві системи – раціональна та інтуїтивна – необхідні для ефективної адаптації. Вони керують повсякденною поведінкою особистості, впливаючи на інтерпретацію подій та емоційні реакції. Зазвичай вони працюють узгоджено, але можуть конфліктувати, заважати продуктивності одна одної, що спричиняє ірраціональну поведінку людей в різних сферах життя.

В різних умовах людина використовує різні системи обробки інформації. Зазвичай, раціональна система корисна для прийняття зважених, обдуманих рішень; вона вимагає певного часу для збору інформації та її ретельного аналізу прийняття. Натомість інтуїція має адаптаційні переваги в умовах невизначеності та стресу – саме вона забезпечує здатність швидко й ефективно керувати поведінкою, коли немає часу для роздумів або існує дефіцит необхідної інформації. Вона особлива корисна у процесі, який в еволюційній теорії називається *преадаптацією*. Неусвідомлені автоматичні шаблони реагування дають можливість відповідати на абсолютно нові ситуації, яких раніше не було (Epstein, 2012) [3]. Відомо, що раціональний стиль мислення негативно корелює з нейротизмом і консерватизмом; прямо корелює із силою Его (здатністю до самоконтролю, саморегуляції), відкритістю та сумлінністю особистості, сприятливими переконаннями щодо себе та світу. Інтуїтивний когнітивний стиль негативно корелює з категоричністю, нетерпимістю до інших; прямо пов'язаний з екстраверсією, доброзичливістю та емоційною експресивністю [6].

Інтуїтивна система більшою мірою пов'язана з творчістю та креативністю, а раціональне мислення – із збереженням стабільного стану [1]. В дослідженні П. Норріса, С. Епштейна (2011) виявлено характеристики, в яких інтуїтивна система перевершує раціональну: креативність, естетичні судження,

почуття гумору, емпатія, соціальне прийняття і т.ін. При цьому обидва стилі позитивно пов'язані з особистісним зростанням [5].

Вивчення когнітивних стилів важливе для розуміння психологічної адаптації українців в контексті повномасштабної війни. У цій публікації ми розглянемо прояви різних когнітивних стилів студентів-психологів. Це розкриває можливі шляхи покращення психологічного благополуччя в надзвичайних умовах.

Вибірку склали 97 студентів 3-4 курсів та магістратури ОНУ ім. І. І. Мечникова, серед яких переважна більшість (87,6 %) дівчат. Опитування відбувалось у березні 2023 р., більше ніж через рік після початку повномасштабного вторгнення.

Основним дослідницьким інструментом виступив *Опитувальник раціональності-інтуїтивності REI-40* (Rational-Experiential Inventory), який вимірює схильність людини до різних режимів обробки інформації. Методика містить 40 питань зі шкалою відповідей від 1 до 5 [6]. Оцінки розподіляються за чотирма шкалами (по 10 пунктів у кожній), що відображають самооцінку відповідних здібностей та частоту їх використання:

1. *Раціональні здібності* – здатність до логічного й аналітичного мислення.

2. *Раціональна залученість* – здатність індивіда покладатися на свої аналітичні здібності та отримувати від цього задоволення.

3. *Інтуїтивні здібності* – самооцінка інтуїтивних здібностей, довіри до власних передчуттів.

4. *Інтуїтивна залученість* – схильність до використання інтуїції у повсякденному житті та при вирішенні проблем.

Емпіричні показники можуть коливатися від 10 до 50 балів. Крім того, розраховуються два сумарні показники «раціональність» та «інтуїтивність», що відображають схильність людини до певного когнітивного стилю. Описові статистики студентської вибірки представлені в табл. 1.

**Описові статистики показників раціональності-інтуїтивності (REI-40)  
у вибірці студентів-психологів**

Статистичні параметри:	Раціональні здібності	Раціональна залученість	Сумарний показник «Раціональність»	Інтуїтивні здібності	Інтуїтивна залученість	Сумарний показник Інтуїтивність
Середнє	39,11	37,30	76,41	36,68	34,30	70,98
Стандартна похибка	0,31	0,41	0,79	0,51	0,49	0,92
Стандартне відхилення	4,12	4,96	7,74	5,45	5,87	9,69
Асиметрія	-0,38	-0,06	-0,24	0,01	0,55	0,11
Екссес	-0,45	-0,76	-0,86	0,09	-0,12	0,13
Мінімум	29,00	26,00	57,00	24,00	23,00	47,00
Максимум	48,00	48,00	96,00	48,00	46,00	95,00

На основі отриманих результатів можна зробити висновок, що студенти-психологи під час навчання на старших курсах університету в достатній мірі використовують як раціонально-логічну систему аналізу інформації, так і інтуїтивні передчуття, застосовані на власному досвіді. Використання логіки допомагає їм ефективно вирішувати повсякденні проблеми; разом з тим бувають моменти, коли вони покладаються на інтуїцію. Сумарний показник раціональності суттєво більший (на 6 балів), ніж показник інтуїтивності. Тобто студенти віддають більшу перевагу раціональному когнітивному стилю, що передбачає логічний, зважений аналіз вербалізованої інформації.

Порівняємо середні показники раціональності та інтуїтивності із аналогічними результатами, отримані попередніми дослідниками в інших студентських вибірках. При стандартизації методики REI-40 на вибірці 399 американських студентів (Pacini & Epstein, 1999) було отримано показник раціона-

льності  $3,39 \pm 0,61$  та показник інтуїтивності  $3,52 \pm 0,47$  (це відповідає показникам 67,8 та 70,4 без індексації) [6]. За даними Дж. Баволара (2017) при опитуванні 259 словацьких студентів-психологів середній показник раціональності дорівнював  $78,6 \pm 14,2$ , інтуїтивності -  $77,4 \pm 13,6$  [2]. В роботі сербських дослідників (Jokić & Purić, 2019; вибірку склали 268 студентів-психологів) ці змінні склали  $3,86 \pm 0,55$  та  $3,30 \pm 0,61$ ; перекладаючи на повнорозмірну шкалу, це 77,2 та 66,0 відповідно [4]. Ми бачимо, що дані в різних країнах помітно відрізняються. Порівняно з сучасними дослідженнями в Східній Європі, українські студенти мають приблизно однаковий показник раціональності: при цьому показник інтуїтивності коливається від 66 до 77,4 (отже наша вибірка займає проміжне положення). Оскільки вік та професійна спрямованість респондентів схожі, виявлена різниця це може бути обумовлена національним менталітетом та культурними особливостями.

Слід враховувати, що на момент дослідження українські студенти більше року жили в умовах воєнного стану, третина з опитаних перебувала у вимушеній міграції за кордоном. Все це напружує адаптаційні системи організму та має довготривалі наслідки для психічного здоров'я особистості. З огляду на це, представляють теоретичний і практичний інтерес зв'язки між показниками інтуїтивності/раціональності й іншими змінними, що відображують психологічне благополуччя. Для цього було використано Шкалу сприйнятого стресу PSS-10 та Тест життєвої орієнтації LOT-R. Отримані кореляції наведені у таблиці 2.

Ми бачимо, що різні способи обробки інформації визначають сприйняття ситуації та відповідні шляхи адаптації.

Всі складові раціональності мають міцні негативні кореляції з показником сприйнятого стресу. Отже, студенти з високим рівнем раціональності відчують стрес в меншому ступені. Вони сприймають складну життєву ситуації як більш контрольовану та передбачену, вище оцінюють власні можливості подолання труднощів. Аналогічні зв'язки отримані стосовно шкали

інтуїтивних здібностей; кореляції в даному випадку статистично достовірні, але значно слабші.

Таблиця 2.

### Кореляції показників раціональності-інтуїтивності студентів

Діагностичні параметри:	Раціональні здібності	Раціональна залученість	СП «Раціональність»	Інтуїтивні здібності	Інтуїтивна залученість	СП «Інтуїтивність»
Шкала сприйнятого стресу PSS-10	-0,440**	-0,306**	-0,411**	-0,238*	-0,083	-0,191
Диспозиційний оптимізм LOT-R	0,357**	0,118	0,202*	0,288**	-0,049	0,205*

Самооцінка раціональних та інтуїтивних здібностей (але не залученості) прямо корелює з показником диспозиційного оптимізму. Такі студенти у складній ситуації очікують кращого, позитивно дивляться у власне майбутнє, переконані що загалом в їх житті буде більше хорошого, ніж поганого.

Наостанок зауважимо, що жодна з двох систем обробки інформації не може вважатися кращою, оскільки вони мають власні переваги та обмеження. Раціональність та інтуїція не є протилежними аспектами одного виміру, вони працюють паралельно, доповнюючи один одного [3]. Когнітивний стиль може бути пластичним і змінюватися впродовж життя під впливом досвіду, навчання та цілеспрямованих психологічних інтервенцій. Оскільки дві системи працюють у взаємозв'язку одна з одною, студентам-психологам корисно розвивати як здатність до раціонального мислення, так і довіру до власної інтуїції. Навчання гнучкому, збалансованому та доречному використанню когнітивних стилів сприятиме покращенню психологічного благополуччя та поліпшенню здатності впоратися з життєвими викликами

Отже, у вибірці студентів старших курсів психологічних спеціальностей, опитаних в березні 2023 р. раціональний спосіб обробки інформації дещо переважав над інтуїтивним. Обидва когнітивні стилі, як раціональний, так і ін-

туїтивний, відіграють важливу роль у сприйнятті стресу та побудові оптимістичних перспектив майбутнього. Це обумовлює корисність розвивальних заходів, що допоможуть майбутнім психологам збалансовано використовувати логічний аналіз інформації та інтуїтивні передчуття, що базуються на попередньому досвіді.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бурлачук Л. Ф., Вельдбрехт О. О. Зв'язок креативності з інтелектом в структурі загальної обдарованості. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Психологія. Педагогіка. Соціальна робота.* 2010. Том 1. С. 15-18.
2. Bavolar J. Thinking Styles, Perceived Stress and Life Satisfaction. *Studia Psychologica.* 2017. Vol. 59, No. 4. P. 233-242. DOI: 10.21909/sp.2017.04.743
3. Epstein S. Cognitive-experiential self-theory: An integrative theory of personality. *Handbook of Psychology. Volume 5. Personality and Social Psychology* / eds. Н. Tennen, J. Suls. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, 2012. DOI: 10.1002/9781118133880.hop205005
4. Jokić B., Purić D. Relating Rational and Experiential Thinking Styles With Trait Emotional Intelligence in Broader Personality Space. *Europe's Journal of Psychology.* 2019. Vol. 15(1). P. 140–158. DOI: 10.5964/ejop.v15i1.1692
5. Norris P., Epstein S. An Experiential Thinking Style: Its Facets and Relations With Objective and Subjective Criterion Measures. *Journal of Personality.* 2011. Vol. 79, Is. 5. P. 1043-1080. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2011.00718.x
6. Pacini R., Epstein S. The relation of rational and experiential information processing styles to personality, basic beliefs, and the ratio-bias phenomenon. *Journal of Personality and Social Psychology.* 1999. Vol. 76(6). P. 972–987. DOI: 10.1037/0022-3514.76.6.972

**Шевчук О. П.,**

*здобувач вищої освіти,*

*Уманський державний педагогічний*

*університет імені Павла Тичини*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВІКТИМНОЇ ПОВЕДІНКИ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ**

У сучасному світі трапляється безліч небезпечних, стресових ситуацій, в яких люди зазнають шкоди через випадковий збіг обставин, а є ситуації, на які людина підсвідомо або й навмисно провокує інших на скоєння злочину,



тобто виявляє ознаки віктимності та віктимну поведінку і постає при цьому в статусі жертви. Тема віктимності не втрачає своєї актуальності й нині.

Дослідженням віктимності та віктимної поведінки в Україні займалися відомі науковці А. Зелінський, А. Закалюк, Л. Давиденко, Б. Головкін та інші. Віктимну поведінку і віктимність можна розглядати як соціально-психологічні явища, як комплекс біопсихосоціальних та індивідуально-психологічних властивостей.

Віктимність – це схильність суб'єкта до поведінки, що підвищує шанси на вчинення злочину щодо нього. Віктимність визначається сукупністю емоційно-особистісних особливостей, що сприяють дезадаптивному стилю реагування суб'єкта, яке призводить до шкоди його фізичному або емоційно-психічному здоров'ю.

Розрізняють два типи віктимності:

– криміногенна віктимність, або віктимогенність, яка характеризується підвищеною уразливістю перед актом злочину за ініціативи жертви з агресивною та небезпечною поведінкою. Йдеться про підвищену здатність людини наражатись на небезпеку в умовах, яких можна було б уникнути. Такого роду віктимність стимулює злочинців на скоєння злочину, породжує мотивацію на невідкладну реалізацію умислу, штовхає на реалізацію шкоди для конкретної особи незалежно від того чи є сприятливі обставини для протиправної дії, чи їх немає;

– некриміногенна віктимність, спричинена зниженням здатності розпізнавати криміногенні ситуації або ж їх ілюзорним сприйняттям. До цього типу можна віднести неготовність захищатись від посягання в конкретному місці, часі та умовах. Такого роду віктимність набувається шляхом необачного потрапляння у небезпечні ситуації, незвичними діями та вчинками, незапланованими контактами, що призводять до неочікуваного злочину. Незвичні умови перебування, які мають вплив на дезорієнтування адекватного сприйняття ситуації та реагування на кримінальні загрози теж належать до віктимності некриміногенного типу.

До індивідуально-психологічних чинників належать емоційно-установча готовність особи, що виявляється або в агресивному реагуванні, або як конформна поведінка; неадекватна самооцінка, схильність до самознецінення, тривожність, фрустрація; наявність сформованих і закріплених ригідних патернів – моделей віктимної поведінки; індивідуально набутий досвід у зв'язку з пережитими травматичними подіями в житті; наявність зразків віктимної поведінки в близькому (референтному) оточенні.

До соціально психологічних чинників, що детермінують віктимну поведінку, належать соціально-культурні особливості віктимізації; сімейний фактор; соціально-педагогічний фактор.

Таким чином, майже кожна молода людина набувала статусу жертви упродовж свого життя, і навіть неодноразово. Більшість таких випадків, де особа стикається з ситуаціями психологічного насильства, є середовище однокласників, воно приходить більше на шкільні роки, ніж на студентські, тобто шкільні роки є більш психологічно небезпечними для несформованої особи. Отже, попередній набутий травматичний досвід, пов'язаний з нав'язаним завоюванням поведінки жертви, і саме він сприяє відтворенню цієї ролі в подальшому житті.

Віктимність особи є динамічним поняттям, яке може змінюватись протягом усього життя та залежить від різних чинників та в першу чергу від особистості, її усвідомлення. Психологічні детермінанти віктимності (неадекватно занижена самооцінка, підвищена тривожність, нездатність брати на себе відповідальність) тісно пов'язані з компетентністю щодо розпізнавання емоцій як своїх, так і чужих, навиками управління емоціями, власною поведінкою в стресових ситуаціях.

Отже, віктимність – це відхилення особистісного розвитку, яке виявляється в готовності людини потрапляти у позицію жертви та у відповідній деструктивній поведінці. Ці прояви тісно пов'язані з емоційно-вольовою сферою особистості, з її емоційним інтелектом, регуляцією власної поведінки, здатністю розпізнавати загрози власній цілісності.

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Дерев'янка С.П. Емоційні особливості рольової віктимності молоді. Проблеми психологічної безпеки сучасної молоді: монографія / за наук. ред. О. Ю. Дроздова. Чернігів: Десна Поліграф, 2019. С. 48–60.
2. Петрунько, О., Паціора, Г. (2023). Особливості віктимної поведінки молоді. *Вчені записки Університету «КРОК»*, (2(70)), 159–165.
3. Туляков В.О. Віктимологія. Соціальні та кримінологічні проблеми. Одеса: Юридична література, 2000. 336 с.

**Шепельова М. В.,**

*кандидат психологічних наук,*

*в. о. завідувача лабораторії психології творчості,*

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

## **МОЖЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ТА РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Образотворчу діяльність ми розглядаємо у широкому сенсі: і як самостійну естетичну творчість у сфері зображального мистецтва (тобто, сам процес творчості), і як процес сприймання продуктів естетичної творчості. Тому психологічна готовність до образотворчої діяльності передбачає сформованість психологічних передумов як самого процесу творчості, так і сприймання його продуктів глядачем.

Як показано, зокрема, у дослідженні О. В. Завгородньої, художньо обдарованій молоді у процесі навчання потрібна психологічна підтримка, спрямована на отримання нею безпосереднього досвіду відкритого вільного самовираження та зворотного зв'язку в діалозі з високопрофесійним наставником, викладачем, вчителем, на усвідомлення нею себе особистістю, що має індивідуальний шлях розвитку, осмислення власних індивідуальних особливостей [2].

Нами визначено наступні **показники здатності студентів до образотворчої діяльності:**

– Прояви перцептивно-мисленневих стратегій (аналогізування, комбінування, реконструювання та демонстрування особистості митця у художньому творі);

– Домінуючі художні орієнтації в живописі («емоційне навантаження художнього твору», «техніка зображення», «творчий підхід художника» та «сміслові навантаження художнього твору»);

– Показники творчої спрямованості особистості.

Реалізація розробленої на цій основі програми підтримки здатності студентів до образотворчої діяльності передбачає **чотири етапи**:

1. Діагностика за показниками здатності до образотворчої діяльності.

2. Аналіз середніх значень та факторних навантажень досліджуваних показників.

3. Просвітницька робота, яка включає обговорення зі студентами (абітурієнтами) результатів дослідження, особливостей образотворчої діяльності та необхідних психологічних передумов її ефективності.

4. Виконання студентами індивідуальних творчих завдань, спрямованих на усвідомлення та розвиток перцептивно-мисленневих стратегій, художніх орієнтацій в живописі та творчої спрямованості особистості студентів.

**I етап – діагностика здатності** студентів до образотворчої діяльності за названими вище показниками здійснюється із застосуванням таких методик:

**Методика 1.** Авторський опитувальник «Художня спрямованість сприймання творів живопису» [7], що є адаптованим варіантом розробленого та апробованого раніше опитувальника «Оцінка художності картини» і дозволяє визначити, на які прояви перцептивно-мисленневої стратегії в живописі досліджувані орієнтуються більшою мірою, а також дозволяє оцінити домінуючі художні орієнтації досліджуваних у процесі сприймання творів живопису за показниками «емоційне навантаження художнього твору», «техніка зображення», «творчий підхід художника» та «сміслові навантаження художнього твору».

*Інструкція для досліджуваних. Перед вами перелік характеристик, які свідчать про художню цінність картини. Уявіть себе художником і спробуйте оцінити, яким з них Ви надавали б найбільше значення при написанні картини, а яким – найменше. Для початку оберіть з цього списку 4 найважливіших, на Ваш погляд, якості й оцініть кожна з них у 5 балів, наступні за важливістю 4 якості – 4 бали, ще менш важливі 4 якості – 3 бали, ще менш важливі – 2 бали, і найнезначніші 4 якості – 1 бал кожна.*

### **Характеристики для оцінки**

1. Настрій, який виражає картина.
2. Зовнішня привабливість картини.
3. Незвичайний, оригінальний сюжет.
4. Багатозначність художнього образу.
5. Розкриття художнім образом абстрактного поняття чи ідеї.
6. Цілісність композиції.
7. Здатність викликати здивування.
8. Приємність, гармонійність кольорової гами.
9. Реалістичність зображення.
10. Незвичність поєднання зображених об'єктів.
11. Поєднання в художньому образі протилежних по суті об'єктів/явищ.
12. Наявність кольорових контрастів.
13. Здатність викликати переживання.
14. Передбачення сюжетом наявності передісторії і розвитку подій у майбутньому.
15. Об'ємність зображення.
16. Здатність викликати зацікавленість (що було до цього і як будуть розвиватися події далі).
17. Створення ефекту залученості (відчуття глядачем себе учасником подій).
18. Здатність викликати у глядача певні спогади.

19. Наявність свого неповторного стилю зображення.

20. Наявність у картині глибокої думки, ідеї, яка виходить за межі безпосередньо зображеного на картині.

**Результати оцінюються таким чином:**

I. Домінуючі перцептивно-мисленнєві стратегії:

- аналогізування: 1, 4, 5, 9, 15
- комбінування: 6, 8
- реконструювання: 3, 10, 11, 12, 14
- демонстрування: 2, 7, 13, 16, 17, 18, 19, 20

II. Домінуючі художні орієнтації в живописі

- емоційне навантаження художнього твору: 1, 7, 13, 16, 17, 18
- техніка зображення: 2, 6, 8, 9, 12, 15
- творчий підхід художника: 3, 10, 11, 19
- смислове навантаження художнього твору: 4, 5, 14, 20

Підраховується окремо сума балів за домінуючими перцептивно-мисленнєвими стратегіями та за домінуючими художніми орієнтаціями у живописі.

**Методика 2.** Опитувальник особистісних творчих характеристик Ф. Е. Вільямса, модифікований О. Є. Тунік [6] для визначення творчої спрямованості особистості студентів, який дозволяє визначити наступні показники творчості студентів: схильність до ризику, складність (комплексність), допитливість та уяву. Схильність до ризику має такі прояви: конструктивне сприйняття критики, припущення можливості невдачі; намагання висувати припущення; діяти у неструктурованих умовах; захищати власні цілі. Складність (комплексність) проявляється в пошуку багатьох альтернатив; баченні різниці між тим, що є, і тим, що могло б бути; прагненні привести в порядок непорядковане; аналізувати складні проблеми, сумніватися в єдиному вірному рішенні. Проявами допитливості є гра ідеями, пошук виходу з невизначених ситуацій, цікавість до загадок, головоломок; роздуми над прихованим

сенсом явищ. Уява проявляється у здатності до візуалізації, довірі до інтуїції [6, с.12].

*II етап – аналіз середніх значень та факторних навантажень досліджуваних показників* передбачає розрахунок середніх значень показників, факторних навантажень та визначення системоутворювальних факторів прояву перцептивно-мисленневих стратегій, художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису і показників творчої спрямованості особистості у досліджуваних. Для визначення системоутворювального фактору серед досліджуваних показників ми застосували метод факторного аналізу, який дозволяє шляхом розрахунку факторних навантажень виявити один або декілька показників у системі факторів, оптимально пов'язаних з усіма іншими [1]. За допомогою цих розрахунків визначається той з означених показників, оцінка студентами якого є визначальною в об'єднанні усіх виявлених характеристик у систему.

При необхідності простежити певну тенденцію, вибудувати послідовність, розраховується ієрархія системоутворювальних факторів, яка супроводжує досліджуване явище, шляхом послідовного виключення системоутворювальних факторів із системи розрахунку факторних навантажень.

Визначення системоутворювальних факторів прояву перцептивно-мисленневих стратегій, художніх орієнтацій у сприйманні творів живопису та показників творчої спрямованості особистості у групі студентів може застосовуватися як метод оптимізації роботи викладача зі студентами, а побудова ієрархії системоутворювальних факторів дає можливість враховувати їх послідовність у функціонуванні перцептивно-мисленневого процесу досліджуваних і може розглядатися як показник сформованості перцептивно-мисленневої стратегії.

Отже, у діагностиці та розвитку здатності студентів до образотворчої діяльності необхідно звертати увагу саме на системоутворювальні показники, вдосконалення яких дозволить більш ефективно підвищити її рівень.

*III етап – просвітницька робота* полягає в обговоренні зі студентами (абітурієнтами) результатів дослідження особливостей образотворчої діяльності та необхідних психологічних передумов її ефективності (для підготовки див. [3; 4; 5; 7; 8;]).

**Орієнтовний план обговорення:**

1. Визначення стратегії, її основні функції, види.
2. Визначення та характеристика перцептивно-мисленнєвої стратегії.
3. Характеристики перцептивно-мисленнєвих стратегій аналогізування, комбінування, реконструювання та демонстрування особистості митця у художньому творі.
4. Прояви перцептивно-мисленнєвих стратегій аналогізування, комбінування, реконструювання та демонстрування у художній діяльності.
5. Психологічні показники здатності до образотворчої діяльності.

*IV етап* – виконання студентами індивідуальних творчих завдань, спрямованих на розвиток перцептивно-мисленнєвих стратегій, художніх орієнтацій в живописі та творчої спрямованості особистості. Для виконання цих завдань студентам пропонуються ті перцептивно-мисленнєві стратегії творчої діяльності, домінуючі художні орієнтації у живописі та творчі характеристики особистості, які за здійсненими на попередньому етапі розрахунками факторних навантажень, мають найбільшу факторну вагу, тобто є системоутворювальними.

**Завдання формулюються таким чином:**

1. Обрати репродукцію картини та описати особливості застосування художником перцептивно-мисленнєвої стратегії аналогізування за її основними проявами.
2. Обрати репродукцію картини та описати особливості застосування художником перцептивно-мисленнєвої стратегії комбінування за її основними проявами.



3. Обрати репродукцію картини та описати особливості застосування художником перцептивно-мисленневої стратегії реконструювання за її основними проявами.

4. Обрати репродукцію картини та описати особливості застосування художником перцептивно-мисленневої стратегії демонстрування особистості митця у художньому творі за її основними проявами.

5. Обрати три репродукції картини одного художника та на основі аналізу проявів застосування перцептивно-мисленневих стратегій аналізування, комбінування, реконструювання та демонстрування визначити провідну стратегію творчої діяльності, яку застосовує художник для написання своїх картин.

6. Написати п'ять різних картин на задану тему, використовуючи спочатку по черзі перцептивно-мисленневі стратегії аналізування, комбінування, реконструювання та демонстрування, а потім всі в комплексі з подальшим самоаналізом і обговоренням у групі (мікрогрупі). Це завдання спрямоване на розвиток та усвідомлення власного індивідуального стилю художньої діяльності.

7. Обрати репродукцію картини, у якій найбільш виразно проявляється орієнтація митця на емоційне навантаження твору та описати особливості її прояву.

8. Обрати репродукцію картини, у якій найбільш виразно проявляється орієнтація митця на техніку зображення та описати особливості її прояву.

9. Обрати репродукцію картини, у якій найбільш виразно проявляється орієнтація митця на творчий підхід та описати особливості її прояву.

10. Обрати репродукцію картини, у якій найбільш виразно проявляється орієнтація митця на смислове навантаження твору та описати особливості її прояву.

11. Написати п'ять власних картин із застосуванням художньої орієнтації на емоційне навантаження твору, техніку зображення, творчий підхід та смислове навантаження твору спочатку по черзі, а потім всі в комплексі з по-

дальшим самоаналізом і обговоренням у групі (мікрогрупі). Це завдання спрямоване на розвиток та усвідомлення студентами власної домінуючої художньої орієнтації в живописі.

12. Обрати репродукцію картини, у якій найбільш виразно проявляється схильність до ризику, властива художнику, та описати особливості її прояву у картині.

13. Обрати репродукцію картини, у якій найбільш виразно проявляється допитливість, властива художнику, та описати особливості її прояву у картині.

14. Обрати репродукцію картини, у якій найбільш виразно проявляється складність, властива художнику, та описати особливості її прояву у картині.

15. Обрати репродукцію картини, у якій найбільш виразно проявляється уява, властива художнику, та описати особливості її прояву у картині.

16. Написати п'ять власних картин, у яких найбільш виразно проявляються схильність до ризику, складність, допитливість та уява спочатку по черзі, а потім всі в комплексі. Завдання спрямоване на усвідомлення та розвиток власних творчих характеристик особистості студентів.

Після виконання студентами індивідуальних творчих завдань передбачається їх подальше обговорення у групі (мікрогрупі) під професійним супроводом викладача.

Для підведення підсумків і побудови майбутньої власної траєкторії розвитку здатності до образотворчої діяльності кожного студента можна провести *V eman* – повторну діагностику здатності студентів до образотворчої діяльності за запропонованими показниками аналогічно першому етапу.

**Висновки.** Одержані результати дослідження проявів перцептивно-мисленневих стратегій у образотворчій діяльності студентів можуть стати основою для обґрунтування психологічної підготовки та психологічного супроводу студентів образотворчих спеціальностей шляхом включення до навчального плану таких дисциплін, як «Психологія творчості», «Психологія сприймання», «Психологія образотворчої діяльності» тощо. Розроблені методичні матеріали діагностики та розвитку здатності студентів до образотвор-

чої діяльності можуть бути корисні для студентів образотворчих спеціальностей, викладачів закладів вищої освіти мистецького спрямування, керівників гуртків образотворчого мистецтва та інших зацікавлених.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бешелев С. Д., Гурвич Ф. Г. *Математико-статистические методы экспертных оценок*. М.: Статистика, 1980. 263 с.
2. Завгородня О. В. *Психологія художньо обдарованої особистості: гендерний аспект* : монографія. К. : Наукова думка, 2007. 204 с.
3. Моляко В. О. Методологічні та теоретичні проблеми дослідження творчої діяльності. *Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко* / за заг. ред. В. О. Моляко. К., 2008. С. 7–53.
4. Подшивайлова Л. И., Кокарева М. В. Психологическое исследование проявлений перцептивно-мыслительных стратегий художника в произведении изобразительного искусства. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. К.: Видавництво «Фенікс», 2016. Т XII. Психологія творчості. Вип. 22. С. 242-252.
5. Подшивайлова Л. И., Шепельова М. В. Перцептивно-мисленнева стратегія як властивість особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. К.: Видавництво «Фенікс», 2017. Т XII. Психологія творчості. Вип. 23. С. 263-277.
6. Туник Е. Е. *Модифицированные креативные тесты Вильямса*. СПб. : Речь, 2003. 96 с.
7. Шепельова М. В. Методичні матеріали для діагностики та розвитку здатності студентів до художньої діяльності [Електронний ресурс]. *Стимулювання творчого сприймання інформації : методичні рекомендації* / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. К., 2018. С. 47-53. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/712862/>
8. 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/>

Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів.  
За достовірність викладених фактів відповідальність несе автор.

Електронна пошта (E-mail) для зв'язку з редакцією: [creativity.psylab@gmail.com](mailto:creativity.psylab@gmail.com)