

ШАНДРУК
Сергій Костянтинович

**ПСИХОЛОГІЯ
ПРОФЕСІЙНИХ
ТВОРЧИХ
ЗДІБНОСТЕЙ**

МОНОГРАФІЯ

ТЕРНОПІЛЬ
ТНЕУ
2015

УДК 159.928 : 955

ББК 88.4

Ш 20

Рекомендовано до видання вченою радою
Тернопільського національного економічного університету
(протокол № 12 від 25 червня 2015 року)

Шандрук С.К.

Ш 20 Психологія професійних творчих здібностей: [монографія]
/ Сергій Костянтинович Шандрук. – Тернопіль: Економічна думка, 2015. – 357 с.

ISBN 978-966-654-377-9

У роботі здійснений критичний огляд теоретико-методологічних досліджень на предмет з'ясування природи, сутності, генези, основних функцій, онтології, феноменології професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів. Основна увага зосереджена на категорійному аналізі творчих здібностей людини у філософсько-психологічному дискурсі. З позицій філософсько-психологічної теорії вчинку В.А. Роменця, циклічно-вчинкового підходу у розвитку науки (передусім соціогуманітарної, наукових шкіл і творчого шляху видатних мислителів) з його базовими принципами, концептами і закономірностями А.В. Фурмана запропонована циклічно-вчинкова технологія розвитку професійних творчих здібностей студентів психологічного профілю. Визначено психолого-педагогічні умови та чинники розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців-практичних психологів. Здійснений психологічний аналіз сформованості у студентів-психологів професійних творчих здібностей.

Для філософів і методологів, науковців та управлінців, мистецтвознавців і працівників соціономічних професій – психологів, соціологів, священиків, соціальних і медичних працівників, менеджерів, політтехнологів, педагогів.

Рецензенти:

Балл Г.О., доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України;

Волобуєва О.Ф., доктор психологічних наук, професор;
Вірна Ж.П., доктор психологічних наук, професор.

ISBN 978-966-654-377-9

ББК 88.4

ЗМІСТ

ВСТУП	5
--------------------	----------

РОЗДІЛ 1.**КАТЕГОРІЙНИЙ АНАЛІЗ****ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ**

1.1. Категорія «творчість» в історії і теорії психології	13
1.2. Поняття «креативність» у психології творчості	28
1.3. Категорія «творчі здібності» як засіб психологічного пізнання ...	41
Висновки до першого розділу	51

РОЗДІЛ 2.**КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ****ПРОФЕСІЙНИХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ****СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ****ЯК ПРОДУКТ ЦИКЛІЧНО-ВЧИНКОВОГО ПІДХОДУ**

2.1. Психологічні передумови розвиненості творчих спроможностей психологів-професіоналів	54
2.2. Обґрунтування методологічного підходу вивчення професійної творчості студентів-психологів	67
2.3. Структурно-функціональна модель професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів	103
2.4. Психологічний аналіз взаємозалежностей готовності до пошуково-продуктивної активності, компонентів креативного вчинення і професійних творчих здібностей	117
Висновки до другого розділу	132

РОЗДІЛ 3.**ФОРМИ, МЕТОДИ І ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ****ПРОФЕСІЙНИХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ****МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

3.1. Освітня модель професійного становлення особистості практичного психолога	135
3.2. Форми навчально-продуктивної діяльності студентів-психологів та їх психологічний аналіз	149

3.3. Етапи ігрового вчинення як психодидактична технологія розвитку креативності особистості	157
3.4. Тренінг як психодидактичний засіб розвитку професійних творчих здібностей майбутніх психологів	173
Висновки до третього розділу	182

РОЗДІЛ 4.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

4.1. Ігрова форма розвитку професійної миследіяльності як культурний феномен	184
4.2. Креативність та оргдіяльнісна ігрова форма розвитку професійної миследіяльності студентів-психологів	196
4.3. Соціально-психологічні умови використання організаційно-діяльнісних ігор у підготовці психологів	203
Висновки до четвертого розділу	237

РОЗДІЛ 5.

ЦИКЛІЧНО-ВЧИНКОВА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

5.1. Програма і методика розвитку професійної креативності студентів-психологів	241
5.2. Модель розвитку професійних творчих здібностей майбутніх психологів на засадах циклічно-вчинкового підходу	251
5.3. Психологічний аналіз сформованості компонентів розвиненості професійних творчих здібностей студентів-психологів	266
Висновки до п'ятого розділу	282

ВИСНОВКИ	284
-----------------------	------------

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	288
---	------------

ДОДАТКИ	315
----------------------	------------

ВСТУП

На сучасному етапі розвитку України потрібні високопрофесійні творчі фахівці, що зумовлено стрімкими змінами у соціально-економічній сфері суспільного життя країни. Виникає питання докорінної зміни системи підготовки майбутніх професіоналів, котра має орієнтуватися на виклики повсякдення і передбачати їх продуктивне розв'язання в майбутньому. Передусім це стосується фахівців соціогуманітарної сфери, які відповідальні за сприятливий психологічний клімат в українському суспільстві. Водночас для вирішення саме цих складних завдань неодмінно залучатимуться психологи з метою надання відповідної допомоги різним верствам населення та своєчасного попередження прогнозованих відхилень у психосоціальному розвитку осіб різних статі і віку. До фахівців психологічного профілю істотно зростають вимоги стосовно їх підготовленості до фахового практикування в нових умовах та спроможності до професійного креативного вчинення. У зв'язку з цим докорінного трансформування потребує система підготовки психологів-професіоналів, що передбачає широке застосування інноваційно-продуктивних форм, методів і засобів розвитку їх професійних творчих здібностей задля зреалізування креативного потенціалу як у навчанні, так і подальшому трудовому житті. Звідси постає проблема побудови моделі становлення творчої особистості сучасного фахівця та з'ясування психодидактичних умов її практичного впровадження.

У психологічній науці з різних теоретичних позицій досліджено проблеми активізації творчої пошукової активності учнів та студентів (А.М. Алексюк, Л.К. Велитченко, З.Н. Курлянд, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, С.М. Симоненко, А.В. Фурман, О.Я. Чебикін, В.М. Ямницький та ін.), розвитку інтелектуальних і

творчих спроможностей особистості (Дж. Гілфорд, В.Д. Дружинін, Г.С. Костюк, Н.С. Лейтес, С.Д. Максименко, О.П. Саннікова, М.Л. Смульсон, О.Б. Хомуленко, Т.М. Яблонська та ін.), становлення творчої особистості (Д.Б. Богоявленська, Л.П. Журавльова, З.С. Карпенко, В.В. Рибалка, В.А. Роменець, Е.П. Торранс, В.М. Ямницький та ін.), інноваційних моделей проблемного та проблемно-діалогічного (А.В. Брушлинський, Л.К. Велитченко, І.О. Ільницька, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, П.І. Підкасістий, В.І. Подшивалкіна та ін.) і модульно-розвивального (А.В. Фурман, О.Є. Фурман та ін.) навчання, психологічного змісту, форм і методів підготовки фахівців соціономічних професій (І.В. Бужіна, Ж.П. Вірна, Т.В. Дегтяренко, М.Й. Казанжи, Ю.Б. Максименко, А.В. Массанов, В.Г. Панок, Е.О. Помиткін, В.В. Плохих, В.В. Рибалка, А.В. Сергеева, Л.А. Снігур, М.І. Томчук, В.М. Чернобровкін, Н.Ф. Шевченко та ін.). Водночас в указаних дослідженнях недостатньо розкрито питання специфіки, закономірностей та організації інноваційно-пошукової діяльності майбутніх фахівців-психологів, зокрема розвитку в них професійних творчих здібностей. Отже, виникає потреба у створенні цілісної психологічної моделі становлення творчої особистості професіонала у сфері прикладної психології на засадах нових концептуальних підходів. Саме актуальність та доцільність вивчення цієї проблеми зумовили вибір теми дисертаційної роботи «Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів».

Мета дослідження полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні та розробці цілісної концепції розвитку креативності і професійних творчих здібностей майбутніх психологів.

Відповідно до мети поставлені такі **завдання**:

1) висвітлити теоретико-методологічні засади розвитку професійних мислення, творчості, креативності і діяльності майбутніх фахівців-психологів;

2) здійснити методологічне обґрунтування та експериментальну перевірку концептуальної моделі професійних творчих здібностей студентів психологічного профілю, створити типологію творчих спроможностей практичного психолога, подати сутнісну характеристику рівнів розвиненості творчих здібностей і креативності студентів-психологів;

3) проаналізувати форми, методи і засоби формування професійних творчих здібностей майбутніх психологів та подати їх змістовну психологічну характеристику;

4) виокремити психолого-педагогічні умови та чинники розвитку професійних творчих здібностей студентів психологічного профілю, охарактеризувати оргдіяльнісну гру як інтегральну основу становлення особистості психолога-професіонала;

5) теоретично, методологічно й емпірично обґрунтувати та експериментально перевірити циклічно-вчинкову технологію формування творчих спроможностей студентів-психологів і запропонувати модель розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів.

Об'єктом дослідження є професійне становлення особистості психолога у часопросторі сучасного ВНЗ.

Предмет дослідження становлять психологічні закономірності розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів.

Гіпотези дослідження: 1) якість професійної освіти покращиться за умови актуалізації творчого потенціалу і підвищення вчинкової активності студентів-психологів, коли фундаментальне особистісне знання, пізнавальні та практичні вміння і навички становлять креативний матеріал, що використовується для зреалізування фахово зрілої мислєдіяльної організації процесу розв'язання творчих проблем і завдань; 2) професійні творчі здібності мають логіко-канонічну структуру вчинку, сукупно забезпечують інтегральну психосоціальну спроможність особистості до: а) актуалізо-

ваного поєднання у професійній діяльності когнітивних і креативних процесів під час постановки і вирішення проблемних виробничих завдань (ситуаційний компонент); б) психологічного конструювання вмотивовано креативного пошуку способів розуміння професійної ситуації та вибору оптимального з них (мотиваційний); в) нестандартного професійно-діяльного вчинення, спрямованого на відкриття нового способу вирішення проблеми під час виконання завдань фахової діяльності (діяльний); г) критичної рефлексії результатів здійсненої продуктивної діяльності, цілеспрямованості і самоактивності у синтетично-вибірковому застосуванні здобутого способу розв'язку проблемного завдання та набутих знань і прийомів творчої роботи задля компонентного опанування новими професійними ситуаціями (рефлексивний компонент учинку); 3) конкретизація та застосування логіко-психологічної схеми вчинку творчості до умов освітнього процесу підготовки практичних психологів указує на чотирикомпонентну структуру ситуаційно актуалізованих їхніх професійних творчих здібностей: емоційно-когнітивний (уміння ситуаційно мобілізувати власну психодуховну енергетику, цілеспрямованість), потребо-мотиваційний (потреби, мотиви, цілі творчих виявів особистості, виникнення інтересу до професійної творчої діяльності), комунікативно-продуктивний (зреалізування оптимального стилю спілкування, обговорення процесу творчого вчинення, практичне здійснення професійно-креативної діяльності) та професійно-креативний (свідомий контроль за результатами власного творчого вчинення та рівнем свого креативного розвитку чи/або індивідуальних досягнень); 4) інтегральною інноваційно-психологічною умовою розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів, котра поєднує креативно зорієнтовані форми, методи і засоби їхньої освітньої активності, є організаційно-діяльнісна гра як реальне створення спроектованого довкілля.

Теоретико-методологічною основою дослідження є: а) психологічна теорія вчинку В.А. Роменця і напрацювання, здійснені українськими (І.В. Данилюк, Т.С. Кириленко, П.А. М'ясоїд, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко та ін.) і російськими науковцями (М.М. Бахтін, М.С. Гусельцева, С.Л. Рубінштейн та ін.) в напрямку збагачення цієї теорії; б) системомиследяльнісна методологія, у тому числі теорія і практика організаційно-діяльнісних ігор Г.П. Щедровицького, та здобутки його філософської школи (Ю.В. Громико, В.Л. Данилова, Л.М. Карнозова, В.Г. Марача, М.В. Рац, В.М. Розін, Б.В. Сазонов, П.Г. Щедровицький та ін.); в) вітакультурна методологія з її концепцією професійного методологування та циклічно-вчинковим підходом у розвитку науки з його базовими принципами, концептами і закономірностями (О.С. Морщакова, І.С. Ревасевич, А.В. Фурман, О.Є. Фурман та ін.).

Методи дослідження збалансовано відібрані і розмежовані за науковими критеріями комплексності та всебічності на три групи:

– теоретичного пізнання: системного аналізу об'єкта та предмета дослідження; поєднання історичного й логічного методів у дослідженні проблеми і способів її розв'язання; філософського і наукового методологування; виокремлення підсистем складних об'єктів та їх системний аналіз; інтегральні підходи до вивчення професійних творчих здібностей; категоризації; типологічного підходу; мисленнєвого моделювання із використанням циклічно-вчинкового і компетентнісного підходів до розвитку професійної креативності студентів в освітньому процесі ВНЗ;

– експериментального вивчення розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів: у констатувальному етапі експерименту – аналіз продуктів діяльності, спостереження, анкетування, тестування, що були використані з метою вивчення психологічних механізмів, критеріїв і компонентів професійних креативних спроможностей студентів психологічного профілю; у формуальному етапі експерименту – система форм, методів і засобів формування професійних творчих здібностей майбутніх

практичних психологів, експериментальна перевірка ефективності циклічно-вчинкової технології розвитку творчих обдарувань майбутніх психологів-практиків; методи статистичної обробки даних, що були використані задля кількісної і якісної інтерпретації та узагальнення результатів дослідження, зокрема статистичний пакет для соціальних наук SPSS Statistics 17.0.

– експертно-діагностичного практикування: психодідактичного анкетування, креативного тестування; експертних оцінок; методологічної і науково-психологічної експертиз. Крім наведених методів, вірогідність здобутих наукових результатів і висновків забезпечена ґрунтовністю широкої експериментальної апробації наукових результатів.

Комплекс методик склали: тест «Дослідження розумових здібностей» (Т.І. Пашукова), методика діагностики емпатійних здібностей (В.В. Бойко), модифікований тест-опитувальник А. Мехрабіана, методика «Виявлення комунікативних та організаторських схильностей – 2» (Б. Федоришин, В. Синявський), тест «Дослідження вербальної креативності» (Е. Торранс), методика «Образ професійного «Я» особистості» (О. Сергеєнкова).

Наукова новизна та значущість одержаних результатів:

– *уперше*: запропонована концептуальна модель професійних творчих здібностей у студентів-психологів, що охоплює два цикли реалізації кожною особистістю власного творчого потенціалу як у напрямках розвитку емоційно-когнітивних, потребо-мотиваційних, комунікативно-продуктивних та професійно-креативних спроможностей, так і в аспектах готовності випускника до пошукової творчої активності – актуалізації творчого потенціалу, здійснення продуктивної діяльності, критичної рефлексії та ін.;

створена нова типологія професійних творчих здібностей практичного психолога, що ґрунтується на циклічно-вчинковому підході та охоплює 16 типів цих здібностей, які виокремлені за двома критеріальними ознаками (компонентами готовності до креативного діяння і психологічними компонентами вказаних

здібностей), подана сутнісна характеристика чотирьох порівневих блоків розвиненості творчих здатностей майбутніх психологів стосовно їх основних компонентів (емоційно-когнітивного, потребо-мотиваційного, комунікативно-продуктивного та професійно-креативного);

введено у понятійно-категорійне поле психології поняття «професійні творчі здібності», обґрунтовані його зміст, структура та співвідношення з іншими поняттями («професійна креативність», «професійна творчість» та ін.);

доведена ефективність застосування організаційно-діяльнісних ігор в освітньому процесі підготовки практичних психологів як інтегральної умови актуалізації та розвитку їх творчого потенціалу і спроможності до креативного вчинення у майбутній професійній діяльності;

– *уточнено і конкретизовано* категорії «творчість» і «творчі здібності», поняття «креативність» у психологічній науці, логіко-психологічну структуру професійної креативності особистості;

– *удосконалено* форми, методи, засоби та інструменти циклічно-вчинкового підходу як у розвитку психологічної науки, так і в досвіді здійснення пошуково-інноваційної діяльності студентів-психологів;

– *подальшого розвитку набули*: методологічні ресурси психологічної теорії вчинку; уявлення про вчинкову біциклічність становлення професійних творчих здібностей і креативності як про певне згармонування активізаційних впливів соціуму на особистість та її самоактуалізаційних зусиль; принципи використання системи методів і засобів розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у навчально-методичному забезпеченні викладання навчальних дисциплін, а саме у спецкурсі «Психологія професійної креативності», практикумі розв'язання практичних психологічних проблем, ігровому психологічному тренінгу (на засадах оргдіяль-

нісної гри), гри-тренінгу на тему «Шляхи актуалізації творчих здібностей та умови розвитку професійної креативності». Визначено напрямки розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів згідно із принципами циклічно-вчинкової технології, обґрунтовано практичне застосування в освітньому процесі умов стимулювання творчої активності і креативного потенціалу студентів у продуктивному зреалізуванні майбутніх професійних завдань; узагальнені результати можна використати у ході підготовки психологів, зокрема при розробці лекційних курсів навчальних дисциплін психологічного спрямування, особливо спеціалізовано професійних, та програм психологічних практик.

РОЗДІЛ 1 КАТЕГОРІЙНИЙ АНАЛІЗ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

З-поміж проблем філософських та психологічних в усі віки вирізнялися такі, що заслуговують на статус вершинних, взірцевих, еталонних. Це проблеми, науковий та буттєвий потенціал яких охоплює та пронизує всі рівні існування сутнього: від найбуденніших і детальних до найвеличніших і всезагальних. Проблема творчості, проблема особистості як творця, проблема людського життя як творчого сходження до власного «Я», – безумовно, серед них. Особливо це стосується системи підготовки професіоналів загалом, і психологів зокрема, адже розвиток творчої особистості студентів ВНЗ як майбутніх фахівців-психологів є вкрай актуальним завданням сучасної системи національної освіти, оскільки від повноти його вирішення залежить якість підготовки та ефективність їхньої професійної діяльності у сфері різних за цілями і завданнями психологічних служб.

1.1. КАТЕГОРІЯ «ТВОРЧІСТЬ» В ІСТОРІЇ І ТЕОРІЇ ПСИХОЛОГІЇ

Людина протистоїть світові як самостійна творча сила, котра здатна осягати та перетворювати цей світ. «Людині в позитивному бутті властива творча психологія, – писав М.О. Бердяєв. Вона може бути пригніченою чи прихованою, може бути розкрита, але саме вона екзистенціально притаманна особі. Творчий інстинкт в людині є безкорисливий, у ньому вона забуває себе, виходить за межі себе. Наукове відкриття, технічний винахід, творчість художня, творчість суспільна можуть бути потрібними для інших і використані для цілей утилітарних, але сам той, хто творить, є безкорисливим і позбавленим себе. У цьому й полягає сутність творчої психології» [22].

Відтак, творчість постає як специфічна форма діяльності людини – як духовне діяння. У цій специфічній формі таке діяння особистості не тільки осягає навколишній світ та його організовує, пізнає, змінює, творить, а також визначає її власну здатність до можливих соціальних і предметних взаємодій, вказує на самостійність та індивідуальну силу особи протистояти проблемному довкіллю. Проте не тільки осягнення меж власної сутності

відкривається людині в акті творчої взаємодії зі світом. Вона відкриває й утілює в життя можливості виходу за ці межі, долає особистісні рамки відкритості світові. Тому творчість – це завжди потрясіння, у якому долається замкненість людського повсякдення, відкривається новий простір екзистенції, тобто існування «тут і тепер», довільного мислєдїяння, й іноді здається, що цей простір – безмежний. Відтак творчість людини – явище складне, багатогранне, суперечливе, екзистенційне, психодуховне, тому й акт творення передбачає наявність в особистості здібностей, мотивів, переживань, знань, умінь, цінностей, смислів, завдяки яким створюється новий, оригінальний та унікальний продукт.

Творчість як психодуховне явище виникає у процесі становлення особистості як індивідуальності. Кожна потенційно обдарована людина прагне чогось нового. Так, П. Тейяр де Шарден [255] доводить, що людиною рухає щось невичерпне, непереборне прагнення до нового, ще досі не існуючого, а П.К. Енгельмаєр обстоює фундаментальну взаємозалежність: «творчість – це життя, а життя – це творчість» [337].

Предметом психології творчості здебільшого є творчий шлях талановитої чи геніальної особистості, її здобутки у різних сферах життєдіяльності. У цьому змістовому форматі проблема творчості осмислюється мислителями з найдавніших віків, хоча й донині залишається відкритою. Скажімо, ще давньогрецьких філософів цікавило, які методи можна застосувати, щоб розвивати в учнів творче мислення, тобто таке розмірковування, яке б створювало новий продукт і сприяло б новоутворенням у пізнавальній діяльності. Достеменно упредметнення психології творчості як науки становить перш за все творча діяльність у контекстах культури, мистецтва, побуту, діалогічної взаємодії особистостей. Учені-генетики запевняють, що кожна людина генетично унікальна і в цій історії не було і не буде двох генетично ідентичних осіб. Відтак важливою умовою особистісної творчості є сприйняття людиною нових ідей та її здатність виявляти і знаходити оптимальні способи розв'язання новопосталих проблем.

Підкреслимо, що творча думка веде до створення нових продуктів або шляхом відшукання нових методів, форм і засобів мислєдїяльності, що порушують раніше прийняті канони креативності, або завдяки співтворчості колективній прискорює процес розвитку науки, техніки, мистецтва, культури та інших сфер суспільного повсякдення через нововведення та відкриття.

Звідси постає головне завдання психології творчості – надати зростаючій особистості оптимальну допомогу на предмет того, як слід рухатись у напрямку до актуалізації власних задатків і творчих можливостей.

Наприклад, вихідною точкою такого творення О. Матейко вважає спонтанність і легкість продукування несподіваних асоціацій. Сутність творчого процесу, на його думку, полягає у реорганізації наявного ментального досвіду особистості і формування на його підґрунті нових комбінацій. Творчість – це завжди антипод шаблонної, стереотипної діяльності, що не повторює вже раніше здобутого, відомого. Отож творитель – людина, котра своїми діями досягає чогось нового і цінного, причому цінність досягнутого визначається саме його новизною [164].

Після окреслення сутнісної і феноменальної специфіки процесу творчості логічно вдатися до його методологічного обґрунтування, а саме чітко визначити зміст та обсяг категорійного поняття «творчість». Крім того, висвітлення концептуальних засновків психологічного пізнання творчості в гуманітарному дискурсі передбачає першочергове розв'язання таких завдань: теоретично узасаднити сутність і феноменологію творчого процесу, аргументувати зміст та обсяг категорійного поняття «творчість».

Оскільки творчість у психології розглядається з різних позицій – продукту, творчого перебігу, творчих здібностей та особливостей творчої діяльності, то її слушно розглядати як циклічно-вчинковий процес, котрий взаємодоповнює логічний розвиток ідей та уявних психічних образів і мислесхем, що уможливорює, з одного боку, активаційний вплив зовнішніх (соціально-стимуляційних, професійно-цілепокладальних тощо) умов на розгортання пошуково-пізнавальної роботи особистості на високих рівнях психоемоційного, інтелектуально-екзистенційного і ціннісно-сміслового напруження, з іншого – на оптимальну самоактивність і вершинну самоактуалізаційність її проблемно-діалогічної свідомості, котра, максимально ситуаційно повно задіюючи пізнавальні, мотиваційні, почуттєво-інтуїтивні, креативні та вольові ресурси, врешті-решт і спричинює продуктивну ефективність циклу творчих учинкових актів та відкриттів. У цьому аналітичному розрізі очевидно, що у вивченні психології творчості на перший план виступають дослідження процесу створення креативного продукту та вчинку творчості як чотирикомпонентної динамічної психокультури (ситуаційний, мотиваційний, діяльний і післядіяльний компоненти).

В.В. Рибалка відзначає, що у спеціальній науковій літературі поняття «творчість» найчастіше визначається як процес діяльності, результатом якого є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей; водночас творчість являє собою здатність людини створювати з наявного матеріалу дійсності на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу нову реальність, що задовольняє різноманітним суспільним та особистим

потребам [218, с. 5]. На думку вченого, творчість у психології досліджується у двох головних аспектах – процесуальному та особистісному. У форматі першого визначаються особливості перетворення суб'єктом предмета творчості, об'єкта впливу чи маніпулювання, об'єктивної дійсності в цілому. Тому на передній план виступають, головним чином, фази, стадії, етапи та результати такого перетворення [218, с. 6]. В контекстних рамках другого аспекту головне місце посідають якості, здібності особистості як суб'єкта творчої діяльності, її потреби, мотиви, інтереси, знання, вміння, навички, характерологічні властивості, самосвідомість, емоції і почуття тощо [2218, с. 6].

Отож, маємо справу не тільки із результатом продуктивної діяльності загалом, а й із специфікою розвитку творчої особистості, зокрема. Тому в процесі визначення сутності професійної творчості потрібно враховувати як процесний перебіг, так і особистісну сторону, котрі, своєю чергою, доповнюють і взаємопроникають одна в одну. Так, скажімо, І.Я. Лернер виокремлює ті ознаки творчої діяльності, активізація яких найбільше впливає на здатність особистості углядіння нової проблеми, бачення структури досліджуваного об'єкта, осягнення його нової функції, знаходження альтернативного способу розв'язання проблеми, комбінування і перетворення раніше відомих способів діяльності під час розв'язання поставленої задачі, створення нового підходу чи способу витлумачення та пояснення здобутого результату [144].

Відомо також, що становлення творчої особистості залежить і від тих умов, засобів і методів, котрі сприяють розвитку її творчого потенціалу, виробленню в неї неординарного підходу до процесу розв'язування проблем. Тому в системі ефективного проблемно-розвивального навчання провідними є такі психодідактичні умови: виникнення пізнавальної потреби в оволодінні навчальним матеріалом чи освітнім змістом, тобто актуалізація бажання про щось дізнатися, щось зрозуміти; становлення пізнавальної активності особистості під час суб'єктно визначеного пошуку більш узагальнених знань, що, своєю чергою, становлять основу для виконання наступних навчальних завдань; актуалізація раніше здобутих знань і ментального досвіду та чітке визначення мети пошукової діяльності; усвідомлення й суб'єктивне прийняття навчальної проблеми, зосередження уваги на об'єкті пізнання та гіпотетичних способах розв'язання конкретної проблеми; аргументація способів розв'язання пізнавальної проблемності й відповідне їй розгортання процесів розуміння нових властивостей, зв'язків і відношень предметів, що досліджуються під час розв'язання похідних проблемних задач; формування пошукових продуктивних процесів

мислення, конкретно-ситуативне мислення, котрі охоплюють пізнавальну мотивацію, інтелектуально-вольову активність, відшукання невідомих елементів знань і становлення психічних новоутворень – потреб, мотивів, настановлень, узагальнень, самооцінок, розумових операцій тощо [144]. Саме застосування цих, поряд з іншими психодідактичними умовами, сприяє становленню творчої особистості майбутнього фахівця як професіонала, а також розвитку в нього креативних спроможностей та здатності до творчого вчинкового діяння.

На підрунті теоретичного аналізу розгляду творчості у зарубіжній психології О.В. Василевицька [40] висноває про наявність таких трьох основних вихідних положень: 1) творчі можливості закладені та існують у кожній дитині, є природною функцією мозку; 2) розвиток креативності відбувається тільки у творчій діяльності; 3) формування творчої індивідуальності залежить від умов соціального довкілля. Отож для успішного розвитку творчого потенціалу особи потрібно не тільки мати природну здатність до творення, а й водночас перебувати у креативному довкіллі, в інтенсивному полі міжособистих проблемно-діалогічних стосунків. Відтак мовиться про наявність умов для різнобічного розвитку особистості студента і формування в нього творчих здібностей. Такими передумовами розвитку останніх, на думку О.М.Матюшкіна [165-166], є: домінуюча роль пізнавальної мотивації, дослідницька творча активність, можливість досягнення оригінальних рішень, прогнозування здатності до створення ідеальних еталонів. Дані структурні компоненти постають детермінантами творчої свідомості, актуалізуючи в юнаків і дівчат креативні спроможності та уможливаючи їхню готовність до зреалізування продуктивної освітньої діяльності у ста ВНЗ. Це підтверджує й те, що коли студенти-психологи постійно долучаються до продукування власних думок, поглядів, переконань, тобто систематично здійснювати пізнавальні креативні дії, то це впорядковує процес їх нестандартного мислення та закріплює внутрішню готовність до креативної праці у ході професійної підготовки. Причому прагнення займатися продуктивною освітньою працею є первинним стосовно самого креативного практикування. У цій ситуації зрозуміло, що майбутні фахівці психологічного профілю мають бути передусім креативно вмотивовані. А це означає, що з одного боку, розуміння і творення неможливі без особистісно спричинених цілеспрямованих зусиль, з іншого – вони самі, виникнувши, відіграють роль самоспонукальної сили.

Особистість психолога – це відкрита динамічна, саморозвиткова система, котра змінюється якісно та стрибкоподібно, впливаючи водночас на розвиток

його уявлень про оновлювані особистісні властивості і риси. Змінюючись якісно, студенти не можуть точно передбачити, якими вони стануть у майбутньому, тому що розуміння себе сьогоdnішнього не завжди відповідає уявленню про себе завтрашнього, що зумовлено перш за все минулим ментальним досвідом. До того ж сам розуміння – це якісно новий особистісний досвід практикування. Отож безпосереднім ефектом цілеспрямованих зусиль, у т. ч. й креативно-пошукових, може бути тільки удосконалювання наявних особистісних та індивідуальнісних властивостей, їх укріплення на рівні самосвідомості, що є передумовою самоактуалізації та першопричиною виходу майбутнього фахівця на творчий шлях власного становлення як особистості-професіонала. Сказане рівною мірою відноситься і до самотворення, і до продукування креативного продукту, і навіть до вчинку творчості як діяння на ниві справи життя.

Творчий розвиток особистості студента вочевидь не може здійснюватися без фундаментальних знань, умінь і навичок у сферах психологічної освіти, психопрофілактики, психологічного консультування, психодіагностики, психокорекції, роботи з особистісного, інтелектуального, морального, фізичного розвитку дітей та дорослих. Власне його доручення до різних методів, форм, технік і технологій розвитку творчості формує професійну креативність як компетентність (знання, уміння, навички, професійна інтуїція, досвід тощо), психологічну культуру і професійно важливі якості (самоактуалізація, інтернальність, адекватна самооцінка, інтелектуальність, оригінальність). Вони сукупно забезпечують уміння швидко й конструктивно орієнтуватися у складних професійних ситуаціях, удосконалюють самісну організацію особистості, а також впливають на усистемлення оцінок та критеріїв, необхідних для аналізу процесу, змісту та результатів майбутньої професійної діяльності [166]. Тому закономірно, що творча особистість студента-психолога характеризується особливими змінами у його свідомості, які базуються на особистісних знаннях, вироблених уміннях і навичках та набутому життєвому досвіді зреалізування продуктивної соціальної діяльності. На успішність останньої також впливають творча активність і самостійність особи, її інтелектуальний розвиток та рівень креативності у поєднанні, звичайно, з її фізичним розвитком і психічним здоров'ям.

Аналізуючи проблеми, пов'язані із розвитком творчої особистості та її життєтворчості, В.М. Ямницький зосереджує увагу на тому, що «творчість, як вид активності припускає включення мотивації суб'єкта та тих способів представлення реальності, якими він володіє. Тому під час визначення

творчості, у пошуку її провідних складових недостатньо обмежуватися операційним рівнем розвитку проблеми. Звернення до рівня цілісної діяльності дає змогу розглядати творчий процес як специфічний вид діяльності, як активність суб'єкта [340, с. 65-66]. Отже, творчість у своєму першому визначенні постає як діяльність людини, що охоплює нові духовні та матеріальні цінності, тоді як довкілля, котре оточує людину, є показником багатозначності приданого матеріалу потенційної творчості і сукупно ці складники сприяють розвиткові творчих здібностей, формуванню готовності до вчинку творення і зреалізування тим самим дорослою особою продуктивної діяльності у різних сферах суспільного життя.

Характеризуючи творчість, окремі дослідники акцентують увагу на отримваному результаті, а інші – на актах його створення. При цьому присутні намагання зрозуміти процес народження нового, послідовність креативних дій і водночас найважливіші (обов'язкові) етапи творчого зреалізування. Наприклад, Т. Рібо [219] виділяє такі фази у вирішенні або створенні нового рішення:

1. Накопичення фактів або досвіду (визрівання, висиджування) – народження нового.

2. Визрівання як малозрозумілий, неусвідомлюваний процес; тут часто наявна несподіваність, що відмічається багатьма дослідниками: ідея приходить у невизначений час і в невизначеному, переважно непридатному для творчості, місці; маємо «непередбачуваність душі».

3. Внутрішній процес виникнення нового залишається поза досягненням і для спостерігача і для того, в кому він зароджується; залежно від особливостей функціонування психіки людина все-таки усвідомлює кінцевий шлях, але неспроможна зрозуміти, як прийшла до результату.

Досліджуючи проблему визрівання продукту, Г. Альтшуллер виділяє кілька етапів:

а) аналітична стадія – обирається завдання, виявляється суперечність, що не дає змоги звичним шляхом вирішити завдання;

б) оперативна стадія – за допомогою актуалізаційних механізмів за діяння розумових і творчих здібностей досліджуються типові прийоми здолаття труднощів у діяльності;

в) синтетична стадія – наявні функціонально зумовлені зміни, здійснюється вибір і застосування методів їх адекватного використання [6].

Таким чином, погляди Г. Альтшуллера, Т. Рібо та багатьох інших учених переконливо доводять, що єдиної теорії як на природу творчості, а тим паче на процес креативного творення, на сьогодні у психології не існує. Тим

більше, не всі складові творчого зреалізування особи повновагомо дослідженні у гуманітарних науках.

Аналіз змісту складових творчої діяльності дозволяє визначити відповідні функціональні параметри: у блоці мотивів – інтерес до відповідної навчальної дисципліни, потребу в освоєнні прийомів і моделей творчої діяльності, проблемне сприйняття пізнавальних цілей; у блоці цілепокладання й планування – відповідні знання та розумові вміння (насамперед логічні – аналізу, синтезу, узагальнення, конкретизації, класифікації, аргументування, обґрунтування, а також прогностичні, оцінні, здатність до дивергентних операцій); у блоці реалізації розв'язку – творчу пошукову активність (суб'єктне оволодіння практичними навичками творчого екзистенціювання, опанування її елементами і процедурами); у блоці аналізу, оцінки та корекції, тобто у блоці зворотного зв'язку – самоконтроль (здатність до рефлексії – контролю за власними пізнавальними та іншими діями, судженнями оцінками) [6]. Зазначене підтверджує той факт, що продуктивна пошукова діяльність залежить від розвитку усіх сторін особистості – від емоційної, мотиваційної та когнітивної сфер до конативної, креативної, рефлексивної.

Психологічне вивчення механізмів і закономірності творчості показує, що всі риси-якості людини як особистості та індивідуальності, потрібні для творчої діяльності, розвиваються, а точніше – «виросуються», у процесі навчання та опанування структурною динамікою її поетапного становлення. До того ж така діяльність доступна кожній людині, що головним чином зумовлено її працелюбством і самоосвітою. Тому стає очевидною ненадійність різних роздумів про елітарність творчості, антинаукових концепцій про ворожу налаштованість талантів проти соціуму та ін. [6, с. 27].

До загальної природи суб'єктного пошукування відносяться регулятивні механізми доцільної поведінки живих істот, які слушно розмежувати на адаптивні і творчі. Суть адаптивної поведінки полягає у такому пристосуванні особини до довкілля, коли її організм змінюється, а довкілля залишається незмінним, що стимулює творчий пошук. У підсумку діяльного зреалізування адаптивна і творча складові пошукування поєднуються насамперед такою рисою, як доцільність. У працях Д.Бігелоу, Н.Вінера, А.Розинблюта було поставлено на наукову основу дослідження систем цілеспрямованої дії (людей, тварин, інформаційних машин), аналізувалися теологічні механізми з негативним зворотним зв'язком, що здійснюють певну мету. Було доведено, що доцільною слід вважати таку дію, яка приводить до успішного досягнення мети, а смисл доцільності не зводиться до окремих актів пристосування, це передбачає також здійснення творчих

актів. Доцільність виникає там, де фактори випадковості відсуваються на другий план чинниками активного «програмування», і життєдіяльність організму стає дією, спрямованою на втілення цієї програми. Отож, доцільність – загальна властивість, функціональна характеристика поведінки складних систем різної природи. Англійський учений Ендрю для визначення і формалізації цієї характеристики вводить поняття – «насолода», що змістовно виражає ступінь досягнення мети. На думку вченого, насолода, стосується як біологічних пробуджень тварин, що виявляються в їхніх активних реакціях і рухах, так і цілеспрямованого функціонування кібернетичних устроїв неживої природи.

Існує низка концепцій творчої поведінки, які прямо чи опосередковано пов'язуються з теорією І. Павлова про динамічну стереотипність у роботі головного мозку, особливо з тією її частиною, яка тлумачить єдність двох протилежних регуляторних тенденцій центральної нервової системи – мінливості й стереотипу, лабільності та консерватизму [181].

Американський дослідник Н. Головін зробив спробу розкрити мозкові механізми творчості. На початку творчого процесу відбуваються «огляд» усієї кори і пошуки аналогії для екстраполяції в потрібну сферу. Тому, щоб цей «огляд» не тривав нескінченно, пошуки здійснюються шляхом «спроб і помилок». При цьому частина кори, де відбувається пошук, захищається від нової інформації, яка надходить із зовні. Концепція Н.Головіна у своїй основі збігається з ідеями І.Павлова про динамічний стереотип (ДС) у роботі півкуль головного мозку і, насамперед, про зіткнення двох протилежних регуляторних тенденцій ЦНС – мінливості і стереотипності. Як зазначав І.Павлов, головний мозок здійснює свою роботу системно, у певній послідовності реакцій на середовище; але ця системність, щоб зберегти потрібну рівновагу між організмом та його оточенням, змушена доцільно змінюватися; водночас перетворення динамічного стереотипу може відбуватися як у плані поступової диференційованої адаптації, так і у формі стрибкоподібних творчих змін [181].

Отже, у підрунті творчості як організмичного життєздійснення закладено механізм зіставлення двох актив–сутнісне зближення віддалених і таке ж розмежування близьких зв'язків нервової системи; скажімо, у психофізіології – це відомі акти замикання зв'язків або тонкого диференціювання. Суть цього акту полягає в утворенні нового зв'язку між двома пунктами мозку, що входять до різних систем динамічного стереотипу. Тоді про явище адаптації є підстави говорити у тому випадку, коли певна ізольована, окремо взята ланка – подія – знаходить своє місце в динамічному стереотипі. Проте

включити в ДС своєрідну ланку з ДС-2 можна тільки за умови розриву одних зв'язків та становлення алгоритму зв'язків нових. Саме у такий спосіб удіяльнення перетворюються ДС, що увійшли у функціональне контактування між собою.

Питання про механізми належить до одного з найбільш актуальних при дослідженні творчості. На даний час встановлено п'ять груп основних механізмів творчої діяльності людини:

- 1) пошук невідомого шляхом аналізу через синтез;
- 2) пошук невідомого шляхом актуалізації взаємодії інтуїтивного і логічного витоків чи першоджерел;
- 3) пошук невідомого шляхом організації асоціативного мислення;
- 4) пошук невідомого шляхом застосування евристичних прийомів і методів;
- 5) уможливлення зворотного зв'язку-механізму отримання невідомого.

Механізм аналізу через синтез вивчався у роботах С.Л.Рубінштейна та його співробітників [230]. Він означає виявлення нових властивостей об'єкта через установлення його взаємозв'язків з іншими об'єктами, знаходить своє онтологічне пояснення в існуванні багатоманіття сторін одного і того ж явища, що виявляються при його розгляді в окремій системі умов. Дія цього механізму полягає у залученні об'єкта в нові відносини в контексті досліджуваного упредметнення з допомогою експериментатора. Воднораз варто пам'ятати, що це все ж методичний прийом, засобами якого вивчається одна із багатьох можливих траєкторій розиткового екзистенціювання творчості.

Другий механізм – пошук невідомого на підґрунті взаємодії інтуїтивного і логічного витоків. У психологічних дослідженнях здійснено умістовлене поняття «інтуїція». В основі будь-якої творчості лежить внутрішній діалог, що робить процес психологізації тіла подібним за механізмом із творчим процесом, і творчий процес можна розглядати як психосемантичний феномен; передбачати можливість його виявлення у формі, як норми, так і патологічної симптоматики; використовувати соматичні виявлення як засіб дослідження закономірностей творчого процесу та особливостей творчої особистості [280]. Причому інтуїтивний механізм розв'язання творчих завдань стає особливо зрозумілим після введення Я.О. Пономарьовим таких елементів, як «прямі та побічні продукти» розв'язання задач, що характеризують певний взаємозв'язок інтуїтивного та логічного моментів процесу розв'язування задач та їх призначення. Зокрема, він зазначає: «Логічне рішення творчої задачі виникає лише на базі інтуїтивного, практично тоді, коли задача вже майже вирішена» [209, с. 234-254].

Третій механізм отримання невідомого – асоціації. У психологічних дослідженнях він розглядається не як самостійний, а у зв'язку із механізмом аналізу через синтез. Під асоціаціями розуміється встановлення взаємозв'язків між явищами на підґрунті наявності в них подібностей чи розбіжностей, виділяючи при цьому три основних види асоціацій: за суміжністю (встановлення взаємозв'язків між явищами на основі їх близького розташування у просторі чи часі), за подібністю (визначення взаємозв'язків на основі подібних або ідентичних ознак), за контрастом (висвітлення взаємозв'язків між явищами на фундаменті контрастних протилежних ознак). Крім того, учений зазначає, що подібні або контрастні ознаки явищ потрібно виділяти не будь-які, а суттєві; до того ж встановлення подібності та розбіжності виявляється досить складною справою, звідси «асоціація» – це не просто термін, аналогічний до терміна «зв'язок», вона є окремим видом зв'язку, що характеризує поєднаність психічних процесів.

Одним із важливих механізмів розв'язання завдань є зворотний зв'язок як ще один шлях отримання невідомого. Цей механізм визначає спрямованість задіяння об'єкта до нових відносин і залежностей, до регулювання процесом встановлення взаємозв'язків. Проте найбільш розгорнуту психологічну характеристику зворотного зв'язку дав О.М. Матюшкін [166]. За його концепцією прямий зв'язок утворює сукупність привласнених прийомів правильного виконання дій, зворотний – визначені прийоми перевірки результатів цих дій. Крім предметно специфічних знань та умінь, зворотний зв'язок охоплює також загальнопсихологічні знання і вміння [166].

Важливою характеристикою зворотного зв'язку для здійснення творчої діяльності є регуляція діяльності за неузгоджуваним результатом. Причому здійснення практичних та інтелектуальних дій людини тут відбувається на основі неузгодженості між заданою кінцевою метою дії та результатом процесу її досягнення. Сигнал неузгодженості, потрібний для регуляції діяльності, виникає не від реально досягнутого помилкового результату зусиль, а від зіставлення неузгодженості та бажаного результату, які не завжди співпадають. О.М. Матюшкін, досліджуючи умови формування зворотного зв'язку за результатами діяльності, зазначає, що можливість отримання потрібного результату у відношення до реального виконання завдання чи задачі перш за все пов'язується із формуванням дій контролю в розумовому плані [166].

Евристичний прийом мислення – важливий механізм творчості, де евристика – це певні процедури, котрі приводять до правдоподібних рішень

і висновків лише з відомим ступенем вірогідного. Евристичні прийоми та методи в науковій літературі описуються як процедури, які скорочують перебір варіантів на шляху до розв'язання, й відповідно мета евристики – дослідити методи і правила того, як здійснювати відкриття та винаходи.

Воднораз дослідниками виявлено багато евристичних прийомів, які засновані на емпіричних знаннях, являють собою чітко сформульовані різноманітні рекомендації, або поради. Наприклад, пропонується «роз-поділяти кожну із розглядуваних труднощів на стільки частин, на скільки потрібно, щоб краще їх вирішити (розв'язати)», або формулюється таке застереження: «ніколи не йдіть наперекір своїм відчуттям, але намагайтесь також тверезо зважати всі аргументи «за» і «проти» ваших планів» [166, с. 84]. У будь-якому разі зреалізування цих прийомів базується на теоретичних знаннях, які становлять ті засоби пізнавально-пошукових дій, які впливають із загально- та спеціально-наукових принципів. До них відносяться прийоми розгляду крайніх випадків та аналогів, зіставлення рівнянь та ін. Звісно, вони можуть бути окремими або загальними. Також евристичні прийоми доречно розмежовувати за призначенням на такі, за допомогою яких здійснюється відшукання способу розв'язання задач, і ті завдяки яким лише обмежується перебір варіантів розв'язку, що наперед відомі суб'єкту. За ступенем усвідомленості евристичні прийоми суб'єкта розподіляють на такі, що рефлексюються ним як евристичні заходи, і такі, що не рефлексюються власне в евристичній функції, хоч фактично її виконують [166].

Отже, конкретизуючи предмет вивчення психології творчості, виявляємо, що увага дослідників головним чином спрямована на психологічні напрямки розвитку творчої особистості, опрацювання шляху її становлення, спрямованого на зреалізування творчого вчинення у багатьох сферах життєдіяльності. У цьому форматі гуманітарного пізнання проблематика творчості є актуальною з давніх давен, й донині вона залишається відкритою. І в цій царині психологічного пошукування важливою умовою є сприйняття нових ідей та здатність дослідників ставити і знаходити адекватні способи вирішення проблемних завдань. Скажімо психологи вивчають внутрішню структуру та механізми таких пошукових дій як уява, інтуїція й інсайт, а філософи осмислюють творчість у зв'язку з людською природою та реалізацією сутнісних сил усупільненої особи, тобто в обох випадках саме творча особистість знаходить канали самоствердження, формує, розвиває і відтворює саму себе у цих багато в чому споріднених курсах.

У Роменцевій психології творчості знаходимо блискуче розкриття механізмів творчого процесу, який полягає в якісному переході від нормативно-регульованої адаптації до наднормативної культури творчої особи [110, с.57]. Психологія творчості, крім вище окресленого, – це галузь науки, яка вивчає обдарованість, креативність, або творчу діяльність як базові характеристики людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності та аналізує процес продукування творчого результату [166]. Звідси упередметнено постають основні системні ознаки творчості, а саме – це:

Отже, творчість це:

а) продуктивна діяльність, у результаті здійснення якої створюється новий продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, неповторюваністю та/чи неочікуваністю;

б) цей продукт характеризується значимістю, корисністю, красою і здебільшого простотою та гармонійністю;

в) отримані процес та результат демонструють ефективно, красиве та гуманне розв'язання проблеми, конфлікту чи дилеми;

г) у їх персоніфікованому самоздійсненні особа стає на шлях самоактуалізації, самовираження, самотворення.

За умов регулярного повторення процесу творчості формується творча особистість. Поняття «творча особистість» активно використовувалось Г.С. Альтшуллером, І.М. Верткіним [6], котрі вживають аббревіатуру ТО. Загалом творча особистість – це така системна якість життєреалізування людини, яка характеризує її спроможність регулярно отримувати нові розв'язки проблем і задач у професійній діяльності і в суспільному повсякденні. При цьому особа, наскільки б часто не отримувала творчі розв'язки, завжди залишається більше, ніж творчою особистістю – людиною у повному спектрі своєї культурно-історичної буттєвості. На наше переконання, поняття «творча особистість» як своєрідний характерологічний додаток до конкретної людини слід вживати досить обережно, адже про такого масштабу особистість є підстави говорити у виняткових випадках визнаної талановитості чи геніальності.

Спираючись на 30-річний досвід власних досліджень проблеми творчості, В.О. Моляко запропонував у 1991 році концепцію виховання творчої особистості [171]. Учений переконаний в тому, що «сьогодні, а тим більше – завтра, саме творча, естетична збагачена особистість у змозі розв'язувати як щоденні виробничі, так і масштабні суспільні завдання, які забезпечуватимуть не просто виживання, а прогрес нації, здатної зайняти у співдружності народів достойне місце, створити кожному своєму

громадянинові повноцінне економічне і культурне життя» [171]. Водночас академік В.О. Моляко називає імена видатних вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів, ідеї яких слід використовувати і збагачувати у процесі формування творчої особистості. Це – Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Є.О. Клімов, О.М. Леонтьєв, А.С. Макаренко, О.М. Матюшкін, С.Л. Рубінштейн, В.А. Роменець, О.К. Тихомиров, Д. Форрестер та ін. Важливо підкреслити, що концепція виховання творчої особистості пов'язана із провідними тенденціями, які визначають поступальний розвиток людства, спираються на творчий потенціал людської особистості і впливають на ресурси його подальшого становлення. У цьому аспекті розмірковувань українського дослідника слушно стверджується, що по-перше, творчість сприяє виробленню вмінь розв'язувати задачі, орієнтуватися в нових умовах, передбачувати труднощі; по-друге, вона збуджує і стимулює розвиток інтересів до діяльності, оскільки завжди пов'язана з відкриттям нового, знаходженням чогось раніше невідомого [171].

Творча праця – особлива складна, людиноємна, самотньо темпоральна. Тому її за умов наявності живого носія-взірця якоюсь мірою гарантує в подальшому успішну професійну діяльність, а також постійну спрямованість на її реалізацію, поліпшення якості та ефективності соціального життя. В.О. Моляко підтверджує саме цілеспрямованість, нестихийність процесу виховання і самовиховання творчої особистості, «свідому участь у ньому як вихователя, виховного доквілля», так і самого вихованця [171, с. 2-4].

Оформлення психологічного портрета творчої особистості психологи зобов'язані не стільки своїм дослідницьким зусиллям, скільки роботі літераторів, істориків науки та культури, мистецтвознавців, які так чи інакше торкались цієї важливої проблеми, адже немає творіння без творця. У цьому сенсі творчість – це завжди вихід за межі доступного чи дозволеного, загальноприйнятого. Це всього лише негативна сторона у визначенні творчості, коли за відомою аналогією поведінки творчої особистості зіставляється із людиною, котра має психологічні порушення. І справді, поведінка і тієї, й іншої особи, відрізняється від стереотипного, прийнятого стилю поведіння. Звідси й утверджуються два полярних погляди: талант – це максимальне здоров'я і водночас душевна хвороба.

А. Адлер вважав творчість результатом компенсації комплексу неповноцінності [3]. Проте найбільше уваги феноменом творчої особистості приділив К. Юнг, який вбачав у ній ноуменально спричинені феноменальні прояви архетипів колективного несвідомого [349]. Натомість Р. Ассаджіолі вважав творчість процесом прямування людини до «ідеального Я», способом

її саморозкриття [12]. Гуманістичні психологи (Г. Олпорт, А. Маслоу та ін.) були переконані, що початковим джерелом творчості є мотивація особистісного зростання; за А. Маслоу – це потреба у самоактуалізації, повній і вільній реалізації кожною особистістю своїх здібностей та життєвих позитивних можливостей і талантів [351].

Інші дослідники виділили такі основні особистісні риси творчих людей: незалежність – особистісні стандарти важливіше стандартів групи, неконформність оцінок і суджень; відкритість розуму – готовність повірити своїм і чужим фантазіям, сприйнятливість до нового і незвичайного; висока толерантність до невизначених і невіршуваних ситуацій, конструктивна активність у їх локалізованому часопросторі; розвинене естетичне почуття, особистісна спрямованість до краси.

У тому випадку, коли високий інтелект співпадає з високим рівнем креативності, творча людина частіше добре адаптована до середовища, пошуково активна, емоційно врівноважена, незалежна у власних судженнях і вчинках. Причому сутність життєздійснення (або життєтворчості) людини визначається її спроможністю до розуміння як способу відтворення власної душевної цілісності людини в процесі пізнання та самопізнання [114].

На основі аналізу філософсько-психологічної літератури про сутність феномену творчості є підстави висновувати про таке: по-перше, творчість – складне, комплексне психодуховне явище, зумовлене всім розмаїттям соціально-психологічних і психофізіологічних передумов; по-друге, творчо-пошукова діяльність людини сприяє розвитку особистості, де вирішальну роль у розгортанні творчого процесу відіграє творче мислення, креативність; по-третє, для творчості потрібні об'єктивні і суб'єктивні умови, котрі впливають також, крім наявності і розвиненості творчих здібностей людини, на результативність її творчих домагань як індивідуальності.

Зважаючи на вищевикладене, «творчість» – це таке категорійне поняття сучасного філософсько-психологічного дискурсу, що характеризується максимальним обсягом (охоплює широке поле людської практико-перетворювальної діяльності та її форм, методів, засобів, інструментів, механізмів, технік і процедур) та мінімальним змістом, що гранично ускладнює її психоситуційне логіко-змістове визначення.

За логікою здійснюваного нами теоретизування, наступним проблемним завданням є взаємоузгоджене визначення ознак творчої діяльності людини і психодідактичних умов, за яких їх актуалізаційне функціонування досягає максимально повного розвиткового перебігу, скажімо, у системі університетської освіти.

Для підготовки високопрофесійних конкурентоздатних фахівців-психологів дуже важливо усвідомити, що вища освіта повинна навчити студентів розпізнавати тенденції майбутнього, бачити нові моделі та зв'язки. Маємо дослідити, що ж таке професійна творчість психолога, якими рисами повинна володіти творча особистість фахівця психологічного профілю, чи відповідає творче середовище освітнього закладу очікуванням та уявленням студента та яке місце займає творчість у системі психологічної діяльності.

На підґрунті теоретичного аналізу категорії «творчість» в історії і теорії психології висновуємо, що творчість – це така продуктивна діяльність, у результаті якої створюється новий продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, неповторюваністю чи неочікуваністю, а також характеризується значимістю, корисністю, красою, простотою та гармонійністю, передбачає ефективне, красиве та/або гуманне розв'язання проблеми, конфліктів, сприяє самоактуалізації, самовираженню і самотворенню особистості. Водночас творчість є важливим мисленнєвим інструментом сучасного психологічного дискурсу, що виводить дослідження на методологічний рівень його здійснення.

1.2. ПОНЯТТЯ «КРЕАТИВНІСТЬ» У ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ

Реформування системи вищої освіти в Україні, упровадження кредитно-трансферної системи навчання, введення ступеневої освіти істотно змінили (підвищили) вимоги до професійної освіти: вона сьогодні покликана не тільки передавати знання, формувати вміння, але й розвивати здібності студентів, готувати їх як майбутніх фахівців до самостійних дій, навчити відповідати за себе, свої вчинки та якість власної життєдіяльності.

Сучасне суспільство потребує поліпшення якості підготовки фахівців, підвищення конкурентоздатності випускників ВНЗ на ринку праці. Для цього необхідні всебічне удосконалення організації та змісту освіти, створення правових та економічних умов формування ринкових відносин в Україні.

Прогресивність суспільного розвитку багато в чому залежить від спроможності освітньої сфери відтворювати інтелектуальний потенціал, якісну робочу силу. Сучасна система вищої освіти України охоплює значний сегмент суспільства, у її сферу задіяні великі людські, фінансові та матеріально-технічні ресурси. Ця система сьогодні – це складний комплекс економіки, діяльність та розвиток якого потребують широкого використання

наукових знань, упровадження науково обґрунтованих методів управління, залучення значних фінансових і матеріальних ресурсів, активізації людського капіталу.

Актуальність проблеми творчого розвитку особистості молодшої людини на етапі навчання у ВНЗ нині усвідомлюється настільки повно, що є авангардною в усіх державних документах про освіту, виступах осіб, які безпосередньо причетні до розвитку системи національної освіти. Але у вирішенні цієї проблеми існує багато труднощів. По-перше, здатність юні до творчості не характеризується якоюсь однією конкретною спроможністю (за винятком випадків прояву яскравої обдарованості – музичної, художньої тощо). Це – інтегративна якість особистості, яка відображає її особливу внутрішню структуру – спрямованість, набір певних психічних процесів і тенденцій, характерологічні якості, ціннісно-сміслові вміння.

Сьогодні у науковій літературі креативність визначається як діяльність, кінцевим результатом якої є створення якісно нового продукту, такого, який вирізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю (при цьому зазначається, що творчість специфічна для людини, тобто завжди передбачає наявність творця-суб'єкта творчої діяльності). Т. Б. Хомуленко вказує на те, що в основі креативності покладено здатність орієнтуватися в надлишковій інформації, її систематизувати [283-284].

Незважаючи на великий масив досліджень у психолого-педагогічній теорії і практиці, все ж є підстави констатувати недостатнє науково-проектне розв'язання піднятої проблеми, котре передбачає, по-перше, здійснення міждисциплінарного теоретико-методологічного пошуку на нових парадигмальних засадах, по-друге, уможливлення повноцінного психолого-педагогічного експериментування, у т.ч. комплексного дослідження і розвитку професійної креативності майбутніх фахівців, і, по-третє, взаємозалежне збагачення науково-раціональних і проектно-практичних результатів щодо створення системи розвитку професійної креативності студентів в освітньому просторі кредитно-трансферної системи навчання.

Головною ознакою творчої особистості традиційно вважаються її творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості, які відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання. Тому проблема цілісного освітнього впливу, який би забезпечував інтеграцію психосоціальних умов навчання з внутрішньою («творчою») структурою особистості є надзвичайна складна для реалізації у системі масового ВНЗ-навчання. Вихід тут, на наш погляд, полягає у зміні освітньої моделі, яка б «вирощувала» методологічне мислення і професійну креативність студентів ВНЗ.

Саме тому важливим є питання не тільки озброїти випускників достатнім багажем знань, умінь і навичок, а й сформуванню їхню особистість як професіонала, здатного до вирішення найскладніших професійних завдань. Причому маємо на увазі не лише професійність, а й їх креативну фаховість, актуалізаційний творчий потенціал.

Творча особистість, на думку В.В. Рибалки, є найбільшою цінністю для будь-якого суспільства, оскільки для неї характерна висока продуктивність, результативність особисто та суспільно значущої творчої праці, завдяки чому людство робить черговий крок у своєму прогресі [216]. Творчим людям притаманні такі особистісні риси, як незалежність, що проявляється в неконформності суджень та оцінок; відкритості розуму – готовності до сприйняття нового і незвичного; висока толерантність до невизначених ситуацій, конструктивна активність у цих ситуаціях; розвинуте естетичне почуття, прагнення до краси, філософське почуття гумору, відкрита любов до життя в усіх його благодатних формах.

Більшість психологів та педагогів зазначають, що освіта орієнтована на середнього учня, а професійна та ВНЗівська – на посереднього фахівця та пересічного студента. Тому розробка програм, системи навчання для підготовки креативних фахівців загалом, а працівників соціальної сфери зокрема, набуває неабиякої актуальності і суспільствотворчої вагомості.

У сучасній науковій літературі креативність стала предметом вивчення для багатьох зарубіжних і вітчизняних психологів, зокрема, Д.Б. Богоявленської, Е. Боно, Дж. Гілфорда, В.М. Дружиніна, Г.С. Костюка, В.А. Крутецького, О.М. Матюшкіна, О.В. Морозова, К.К. Платонова, Я.О. Поньомарьова, Е. Торранса, Д.В. Чернілевського. Вагомий внесок у розробку проблем інтелекту, здібностей, обдарованості, творчого мислення, розвитку творчої особистості здійснили такі вчені, як Г.О. Балл, Н.С. Лейтес, А.Б. Коваленко, Л.А. Мойсеєнко, В.О. Моляко, В.В. Рибалка, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн, А.В. Фурман, Т.Б. Хомуленко та ін.

Концепція креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності, набула популярності після праць Дж. Гілфорда [348]. Її методологічну основу становить кубоподібна модель структури інтелекту: матеріал х операції х результати. Сам дослідник вказав на принципову відмінність між двома типами мисленневих операцій: конвергенцією і дивергенцією. Конвергентне мислення (сходження) актуалізується тоді, коли людині, котра розв'язує задачу, потрібно на засновках множини умов знайти єдине вірне рішення. Очевидно, що тут має місце отождолення здатності до конвергентного мислення з тестовим інтелектом, тобто інтелектом, який

вимірюється високошвидкісними тестами IQ.

Дивергентне мислення – це той тип мислення, що актуалізується та відбувається у різних напрямках, передбачає варіативність шляхів розв’язання проблеми, призводить до несподіваних висновків і результатів. Дж.Гілфорд вважав операцію дивергенції основою креативності як загальної творчої здібності. Він вказував на чотири основних параметри креативності: оригінальність – здатність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді; семантична гнучкість – спроможність обґрунтовувати функцію об’єкта і запропонувати його нове використання; образна адаптивна гнучкість – уміння змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання; семантична спонтанна гнучкість – здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації.

Пізніше Дж. Гілфорд описує шість параметрів креативності: здатність до знаходження і побудови проблеми; здатність до генерування великої кількості ідей; здатність до продукування різноманітних ідей (гнучкість); здатність відповідати на подразники нестандартно (оригінальність); здатність вдосконалювати об’єкт, додаючи деталі; здатність розв’язувати проблеми, тобто спроможність до аналізу і синтезу [348].

Подальшим розвитком цієї програми стали дослідження Е.П. Торранса, який під креативністю розуміє здатність до загостреного сприймання особою недоліків, пробілів у знаннях, дисгармонії тощо, причому вважаючи, що творчий акт поділяється на сприймання проблеми, пошук рішення, виникнення і формулювання гіпотез, їх перевірку, модифікацію і знаходження результату [357].

Критично розглянемо психологічну характеристику основних параметрів креативності, запропонованих Е.П. Торрансом. Легкість оцінюється як швидкість виконання тестових завдань і, відповідно, у цій інтерпретації тестові норми відповідають аналогічним нормам тестів швидкісного інтелекту. Гнучкість оцінюється як число переключень з одного класу об’єктів до іншого в ході відповідей. Проблема полягає в розташуванні відповідей обстежуваного на класи. Оригінальність оцінюється як мінімальна частота даної відповіді до однорідної групи.

Деяко інша концепція запропонована С. Медніком, котрий переконаний, що в творчому процесі присутні як конвергентна, так і дивергентна складові. На його думку, чим із більш віддалених галузей взяті елементи проблеми, тим більш креативним є процес її розв’язання. Тим самим дивергенція замінюється на актуалізацію віддалених зон смислового простору [352]. Творче вирішення відрізняється від стереотипного: суть творчості полягає

не в особливості операції, а в здатності долати стереотипи на кінцевому етапі мислинневого синтезу і, як було зазначено раніше, у широті поля асоціацій.

Однією із останніх за часом виникнення концепцій креативності є так звана «теорія інвестування», запропонована Р. Стернбергом і Д. Лавертом [356]. Її автори вважають креативною таку людину, котра прагне і здатна «купувати ідеї за низькою ціною і продавати за високою». Р. Стернберг стверджує, що особа може не реалізувати свій творчий потенціал у двох випадках: 1) якщо вона висловлює ідеї передчасно, 2) якщо не виносить новонароджену ідею на обговорення досить довго, і тоді вона стає очевидною, «старіє». Очевидно, що тут прояви творчості підмінюються соціальним сприйняттям та оцінкою [356]. І далі узагальнюється, що творчі прояви детермінуються шістьма основними чинниками: 1) інтелектом як здібністю, 2) особистісним знанням, 3) стилем мислення, 4) індивідуальними рисами, 5) мотивацією, 6) зовнішнім середовищем.

Н.М. Гнатко, вивчаючи креативність і роль наслідування в ній, виявив, що процес формування креативності складається із низки етапів і супроводжується оволодінням соціально значущою діяльністю шляхом наслідування. Перехід від наслідування до самостійної творчості відбувається через особистісну ідентифікацію зі зразком творчої поведінки. Крім цього, ним було обґрунтовано припущення про існування двох рівнів креативності – потенційної та актуальної [64].

Заслуговує уваги концепція Д.Б. Богоявленської [27], яка вводить до психологічного дискурсу поняття «креативної активності особистості», що зумовлено певною психічною структурою, притаманною креативному типу особистості. Інакше кажучи, творчість – це ситуаційно нестимульована активність особи, яка виявляється у прагненні вийти за межі заданої проблеми, мисленнево піднятися над проблемною ситуацією.

Зазначене ще раз підтверджує, що розвиток наукових досліджень стосовно творчого потенціалу особистості зреалізовувався в руслі розробки психологічної концепції креативності (Д.Б. Богоявленська, Е. Боно, Дж. Гілфорд, О.М. Матюшкін, С.О. Сисоєва, Є. Торранс та ін.). А також означає, що кожна людина, досягаючи соціальної зрілості на тривалому етапі молодості, більшою чи меншою мірою усвідомлює, що її особисте життя реально належить двом світам: матеріальному, фізичному, де панують поведінка, діяльність, спілкування, тобто реальні форми багатоманітного – регламентованого чи довільного практикування за наявних обставин суспільного повсякдення, і водночас ідеальному, метафізичному, де

владарюють мислення, свідомість і самосвідомість, свобода і творчість, себто ідеальні сутності і форми духовного оприявлення космічної (божественної) енергетики у психодуховній екзистенції особистості. Мовиться, власне, про діалектичне поєднання в кожному із нас, здавалося б, непоєданого – дійсності мислення і реальності діяльності, відеальних смислоформ свідомості і практико унааявлених учинкових актів та діянь, неочевидно потойбічного й емпіричного посеїбічного, врешті-решт вічного, котре є «зараз-і-завжди», та ситуаційного, яке плинне й миттєве мов екзистенційний зріз буття «тут-і-тепер» [27].

У цьому двополосному вимірі людської буттєвості креативність передбачає здатність іти на розумний ризик, готовність долати перепони, внутрішню мотивацію, толерантність до невизначеності, готовність протистояти думкам оточуючих. Вочевидь прояви креативності неможливі, якщо відсутнє творче середовище, котре підтримує здатність висувати неординарні та нестандартні ідеї, навчає особистість уникати в мисленні традиційних схем, швидко осмислювати та оптимально розв'язувати проблемні ситуації.

Піднімаючи питання про передумови розвитку творчої особистості, О.М. Матюшкін свого часу диференціював такі її компоненти: домінуюча роль пізнавальної мотивації, дослідницька творча активність, можливість досягнення оригінальних рішень, прогнозування здатності до створення ідеальних еталонів. Саме ці психоструктурні компоненти й спричиняють розширення поля творчої свідомості особистості [165-166].

Отож, креативність – це також важлива особистісна характеристика, спосіб чи форма реалізації людиною власної індивідуальності, а не лише певний набір особистісних рис. Зрозуміло, що кожна людина неповторна, унікальна, вона вносить у світ щось нове, таке, чого раніше не було. Тому прояв її індивідуальності – це завжди творчий акт. До того ж характеристики креативності непередметні, психодуховні (тобто не передбачають наявності матеріального продукту), а тому процесні, індивідуально-психологічні, персоніфіковано екзистенційні.

За концепцією Д.Б. Богоявленської, креативна активність особистості передбачає сформованість психічної структури, притаманної креативному психотипу [27]. Тому й творчість є ситуаційно нестимульованою активністю, яка перш за все виявляється у прагненні особи вийти за межі заданої чи виниклої проблеми. Водночас існують певні рівні інтелектуальної активності: пасивний характеризує діяльність, яка щоразу визначається якимось зовнішнім стимулом: безініціативне прийняття того, що задається зовні; евристичний рівень – це продукт логічного аналізу, який дозволяє заглибитися в об'єкт, почерпнути з

нього нове знання, звідси – прояв певної інтелектуальної ініціативи, не стимульованої ні зовнішніми факторами, ані суб'єктивною оцінкою результатів роботи як незадовільних; креативний – найвищий ступінь інтелектуальної активності, на якому емпірично виявлена закономірність стає не кінцевим пунктом мисленнєвого процесу, а проблемою, самостійною метою дослідження [27]. Відтак визначений цією дослідницею креативний рівень є інтегральним показником розвиненості творчості та креативності особистості, який, своєю чергою, передбачає її найвищу інтелектуальну активність, становить першооснову в розвитку самостійного творчого мислення.

Щоб спрямувати людину до творчої діяльності, важливим є існування не тільки суперечностей і проблем, а й так звані «потреби особистості у творенні». Тому творчі досягнення характеризуються якістю свідомої і цілеспрямованої роботи, і якщо стоїть завдання нарощувати творчі здібності, то має бути організована цілеспрямована творча діяльність вихованців. І тоді вона виявлятиметься у швидкості, гнучкості, точності, оригінальності їхнього мислення, миследіяльності. Загалом креативна особистість здатна бути учасником, суб'єктом процесу змін, відмовитися від фіксованого уявлення про стан речей та подій, тим самим створюючи умови для всебічного прояву і реалізації своїх можливостей, обдарованості, таланту.

В.В. Клименко і В.М. Козленко розкривають біологічні, психофізіологічні, особистісні, інтелектуальні й мотиваційні засновки, особливості та кореляти креативності. Причому перший реалізує психофізіологічний підхід, а друга, подібно представникам гуманістичної психології, пропонує розглядати творчу активність (креативність) як ідеальну модель психічної конструкції особистості, як еталон її психічного здоров'я [120; 125]. В останньому концептуальному форматі креативність розуміється як: 1) одна з провідних властивостей особистості комплексно-інтегративного характеру, що пов'язана з усіма іншими властивостями; 2) провідна життєво активна потреба, котра виявляється у перетворенні дійсності; 3) ставлення, що відображає пошуково-перетворювальну сутність діяльності і вчинків особистості. Причому креативність як ставлення реалізується у подоланні особою стереотипів поведінкового акту, а також у порушенні одноманітності її взаємин з дійсністю, у продуктивному перетворенні довкілля, аж до створення нових об'єктів, з одночасним удосконалюванням варіативності, плідності та якості дій. Потім, розвиваючись у діяльності і поєднуючись з провідними мотивами, вона функціонально закріплюється у структурі особистості і виявляється як здатність до продуктивної зміни і створення чогось якісно нового. Цим визначається творчий стиль діяльності.

Креативність, з одного боку, розвивається і формується залежно від особливостей та умов перебігу процесу творчості (як об'єктивна детермінанта), а з іншого – реалізується в ньому і становить потребо-мотиваційну основу діяльності особистості (як суб'єктивна детермінанта творчості). Так само вона виявляється на неусвідомленому (орієнтувально-приспосувальному) і свідомому (пізнавально-перетворювальному, дослідницькому) рівнях її індивідуальної життєдіяльності і соціально-рольової поведінки.

Нарощування креативного потенціалу пов'язане з формуванням апарату пошуку й зі створенням об'єкта задоволення загальної потреби людини. Як компонент креативність входить до системи її саморегуляції. У зв'язку із цим нами людська креативність розуміється як така інтегральна властивість особистості, котра постає внутрішньою передумовою її творчої діяльності.

Креативність можна трактувати як синонім інноваційності, тобто описувати поняттям, яке визначає здатність особистості до створення нового, духовного та/чи матеріального, це елемент розвитку економіки, важливий фактор створення суспільства знань, а тому й обов'язковий атрибут професійної компетентності. Розвиток професійної креативності студентів передбачає максимальну орієнтацію на творче начало у навчальній діяльності, освоєння власного творчого досвіду. У студентів потрібно сформуванати вміння чітко усвідомлювати мету та завдання своєї професії, розуміти сутність професійних функцій, визначати важливі особистісні якості та шляхи їх формування, діагностувати свою здатність до навчальної та професійної діяльності, обрати стратегії самовдосконалення.

Звідси зрозуміло, що професійна креативність – це невід'ємна складова фахової діяльності, котра характеризує як здатність професіонала трансформувати освоєний досвід навчально-професійної роботи, у ході якого він оволодіває спроможністю відтворювати і творчо змінювати продукти праці, стаючи активним суб'єктом, відповідальною особистістю, вчинково креативною індивідуальністю.

Отож, формування професійної креативності в майбутніх фахівців – це надважлива складова процесу становлення цілісної творчої особистості, готової до професійної креативної діяльності. Сміслова відмінність між поняттями «творча діяльність» і «креативна діяльність» полягає у тому, що результатом творчої діяльності є методи, прийоми, підходи, які мають практичну спрямованість, а не суто теоретичний зміст. Натомість удіяльнена креативність характеризує єдність сприйняття, переживань і дії, які здійснені новим оригінальним способом, постають як інтегральна здатність знаходити

нові зв'язки та усвідомлювати нові відношення і стосунки, схильність працювати і дізнаватися про новації, діяльність мозку, яка призводить до нових прозрінь, до трансформації досвіду в нові організованості та до уявлювання небувалих констеляцій значень.

У будь-якому разі, зважаючи на сказане, загальним знаменником або визначальним принципом справжньої професійної майстерності фахівця психологічного профілю є повноцінна, креативно ініційована, соціальна миследіяльність, котра повновагомо уможливорює професійне становлення і базується на взаємодоповненні сформованих чотирьох складників:

– фундаментальних знаннях випускника ВНЗ із царини теоретичної і прикладної соціології, загальної, соціальної і вікової психології, теорії, методології і технологій соціальної роботи, психокультури української ментальності, основ побудови громадянського суспільства і демократичного державотворення;

– добре освоєних особистістю нормам, сформованих уміннях і відпрацьованих навичках досконалої професійної діяльності, що системно характеризують її як компетентного фахівця певного напрямку соціальної професійності, котрий не лише спроможний ефективно вирішувати буденні завдання ділового повсякдення, а й знаходити оптимальні розв'язки практичних проблемних ситуацій та особистих проблем;

– самісно надбаних цінностях та психодуховних формах або екзистенціалах людського одухотвореного життєзреалізування (святість, свобода, віра, надія, любов, творчість, відповідальність, сумління, доброчесність, правдивість, толерантність, емпатійність і т. ін.), які не привласнюються через канал зовнішнього освітнього чи виховного впливу, а вирощуються особистістю майбутнього професіонала зсередини, тобто власним сутнісним Я як самодостатньою психодуховною субстанцією, котра здатна не тільки адекватно відфільтрувати будь-який соціоінформаційний вплив явного чи прихованого довкіленневого тиску, а й синергійно самоорганізуватися і рекурсивно саморозвивати саму себе;

– розвиненому професійному мисленні як найголовнішому особистісному ресурсі угледіння, постановки, оптимального розв'язання і своєчасного зняття нагальних проблем професійного повсякдення; у цьому разі знаннево-компетентнісна база і ціннісно-духовний ресурс особистості фахівця є тим різноякісним матеріалом, котрим оперує вказане мислення задля побудови ідеальних моделей діяльності і вчинення та їх наступної проєкції на завжди недосконалий світ конкретного суспільного життя з метою його поліпшення та згармонізування.

Водночас повноцінне професійне становлення майбутніх практичних психологів, враховуючи специфічність професійної діяльності та індивідуально-психологічних особливостей кожного студента, неможливе без наявності в останнього професійних творчих здібностей та креативності. Причому інтерес до них теоретиків і практиків не згасає, а навпаки, все більше зростає. Потреба зрозуміти природу креативності виникла як наслідок усвідомленої потреби впливати на творчу діяльність з метою підвищення її ефективності. Людина протистоїть світові як самостійна творча сила, котра здатна осягати і перетворювати цей світ. Саме у здатності до творчості постає зміст буття людини як культурно-історичної особистості. Творча особистість завжди сама прагне до нового, залучає інших до участі в оновленні суспільства, соціальна спадщина якого складається з продуктів індивідуальної діяльності.

Підкреслимо, що суть особистісної креативності полягає у спроможності людини продукувати неординарні та нестандартні ідеї, уникати у мисленні традиційних схем, оперативно ставити і знаходити способи розв'язання проблемних ситуацій і задач. Це також здатність особи до створення нового в духовному чи матеріальному вимірах життя. Водночас креативність як творча спроможність – це природна вроджена потреба, що може бути уподібнена інстинкту, властивого більшості людей. Вона виявляється у вигляді окремих спроможностей у однієї людини, або блискучого таланту в іншій, але важко знайти індивіда, повністю позбавленого цієї дорогоцінної якості. Здатність до творчості – це найвищий дар, яким нагородила людину природа на безмежно тривалому шляху її еволюційного розвитку. Проте існує і протилежна думка. Вважається, що розвиток здібностей людини не є генетично зумовленим. Творчі здібності – це не природний дар, а результат історичного розвитку людства. Людина при народженні позбавлена свідомості, не має природних ідей, людських рис, людських здібностей.

Основними принципами розробки системи роботи з розвитку креативності та творчих здібностей особистості майбутніх практичних психологів вважаємо принципи особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх працівників психологічної сфери, історизму, гуманізації, духовності, психологізації, наступності, єдності соціалізації та індивідуалізації, екологізації, суспільно-особистісного прагматизму та партнерства, еврилогізації та циклічно-вчинковий підхід. Розглянемо зазначені вище принципи детальніше.

Принцип історизму полягає у тому, що давні традиції ставлення до особистості як до суб'єкта, активного учасника освітнього процесу повинні

включатися та використовуватися у сучасних умовах підготовки майбутніх практичних психологів як психоінноваційна освітня модель.

Принцип гуманізації у професійній підготовці студентів-психологів конкретизується в наступному: сприяння особистісному розвитку кожного студента; запровадження в освіті діалогічних засад, котрі зреалізуються на різних рівнях – міжособовому, міжгруповому, міжкультурному, внутрішньо-особистісному; надання студентові достатнього обсягу свободи і дієвої допомоги у здобутті внутрішньої свободи; поєднання гуманістичного переосмислення перспективних функцій освіти з гуманізацією сьогоденного життя кожного студента, любов'ю та повагою до нього з боку викладачів, індивідуалізацією інноваційних педагогічних впливів на нього стимулюванням розвитку його суб'єктних якостей; реалізацію у професійній освіті загальних і особливих вимог до гармонійного розвитку особистості – у поєднанні із врахуванням індивідуальних особливостей, перспектив і прагнень кожного студента та його заохоченням до саморозвитку і творчої реалізації власного потенціалу.

Принцип духовності визначає необхідність включення до професійної підготовки майбутніх психологів комплексу психодидактичних засобів, які спрямовані на забезпечення духовного розвитку молоді в умовах ВНЗ [199].

Принцип психологізації професійної підготовки полягає у необхідності і доцільності суттєвого підвищення психологічної культури особистості практичного психолога.

Принципи циклічно-вчинкового підходу (вчинковості, циклічності, метасистемності, синергійності) означають, що студент упродовж навчання в університеті проходить повний чотириланковий цикл учинку професійного становлення, а саме пізнавально-ситуаційний етап (перший курс), нормативно-мотиваційний (другий), ціннісно-діяльний (третій і четвертий) і духовно-післядіяльний (п'ятий курс), здійснюючи на кожному із них низку (зважаючи на перелік академічних і прикладних дисциплін) освітніх учинків різного спрямування – теоретичного, експериментального, дослідницько-пошукового, громадянського, соціокультурного, самоактуалізаційного тощо [101]).

Принцип наступності вимагає дотримання послідовності у навчанні, поступовості у виконанні справи та життєвої програми. Він вимагає належного психодидактичного забезпечення та супроводу професійного навчання і виховання, взаємної відповідності між стадіями онтогенетичного розвитку особистості студента-психолога та наявними у системі психологічної освіти ланками неперервної освіти.

Принцип єдності соціалізації та індивідуалізації вказує на те, що процес індивідуалізації виступає важливою стороною процесу соціалізації особистості майбутніх психологів, він можливий тільки через процес соціалізації: тільки на його основі і лише за умов соціалізації особистістю здобувається матеріал, з якого вибудовуються індивідуальні форми поведінки та професійної діяльності особистості психолога-професіонала.

Принцип екологізації розкриває цілісне розуміння особистості в єдності різних сторін її структури та стосунків із довкіллям, що є основним орієнтиром у розробці науково-практичних основ навчання і виховання в умовах неперервної професійної освіти практичних психологів.

Принцип суспільно-особистісного прагматизму та партнерства полягає в усвідомленні залежності рівня життя суспільства від особистості і, навпаки, благополуччя особистості від суспільства, він сприяє розвитку міжособистісних ділових стосунків і відносин, що призводять до успіху в подальшій психологічній практиці.

Принцип еврилогізації вимагає використання евристичних методів навчання, які сприяють розвитку творчої активності, винахідливості, оскільки саме творчий характер навчальної діяльності може забезпечити особистісну спрямованість освітньої та професійної підготовки практичних психологів.

Отже, для професійного становлення практичного психолога доцільно вдосконалювати рівень його творчості, креативного потенціалу і творчих здібностей. З цією метою доцільним є розробка і зреалізування психодідактичних умов формування у студента-психолога суб'єктивної позиції у процесі професійної підготовки, розвиток його здатності не тільки сприймати і відтворювати знання, а водночас виконувати професійні завдання на високому рівні фахової досконалості. У сфері професіоналізації креативність – це інтегральна властивість особистості, яка постає внутрішньою передумовою її продуктивної творчої діяльності. Закономірно, що розвиток креативності особистості майбутнього практичного психолога полягає у теоретичному і практичному оволодінні студентами психологічними знаннями та вмілому застосуванні набутих знань у реальних життєвих та професійних ситуаціях, у пізнанні себе як особистості та свого рівня самоактуалізації з метою індивідуального зростання.

Базуючись на основних теоретичних положеннях та орієнтуючись на реальну систему навчально-виховної роботи, яка функціонує нині у ВНЗ, вкажемо на взаємопов'язані напрямки роботи, націлені на реалізацію поставленого завдання з розвитку креативної особистості майбутнього

фахівця: використання психології як засобу самопізнання та саморозвитку; розробку і впровадження системи корекційно-розвивальних занять особистісно орієнтованого спрямування.

Теоретичне обґрунтування змісту такої підготовки майбутніх практичних психологів в нашому досвіді концептуалізації був зорієнтований на інтенсифікацію в них процесів самопізнання та саморозвитку, вироблення індивідуального стилю, привласнення і вдосконалення науково-методичних знань і вмінь, які й становлять центральну ланку творчої професійної діяльності. Виступаючи засобом професійної діяльності психолога, вони функціонують під час проектування, конструювання та як організації освітнього процесу, так і розвитку професійної креативності.

Процес формування креативності студента – це набування ним готовності безпосередньо виявляти творчу активність, реалізувати свій творчий потенціал, актуалізація індивідуальних рис-якостей носія ситуаційної креативності зі змістом соціально значущого виду діяльності, вияв найвищого ступеня здібностей завдяки вчинковому удіяльненню творчих механізмів. А це означає, що щоб у процесі формування креативності студентства важливе місце мають займати:

- актуалізація пізнавального компонента, організована як активне розширення інтелектуальної сфери, яка є базою для формування творчих здібностей;

- формування понятійно-категорійного апарату для смислового оперування ним при розв'язанні дослідницьких, творчих завдань, що мають характер проблемних ситуацій;

- формулювання запитань проблемного характеру, які стимулюють активну розумову діяльність;

- стимулювання розвитку ерудиції, розширення кругозору у сфері наукових знань різнобічного спрямування;

- навчання прийомам самосійного мислення (логічні операції, які допомагають самостійно творчо опрацювати потік інформації, прийти до власних висновків, а не просто перейняти вже готові міркування та твердження);

- організація навчального пізнання як процесу наукового дослідження (за логікою організації, використанням методів), ознайомлення з різними дослідними процедурами та рефлексування їх перебігу.

Для розвитку креативності студентів потрібні нерегламентоване середовище з демократичними відносинами та наслідування творчій особистості. Такий розвиток відбувається під впливом мікросередовища і

наслідування через формування системи мотивів і особистісних властивостей (незалежність, мотивація самоактуалізації).

Однією із тенденцій розвитку креативності особистості повне за діяння ресурсів у навчальний процес не лише пізнавальної, а й емоційно-особистісної сфери студента-психолога. Його особистісний розвиток, формування готовності до майбутньої професійної діяльності – це важливі чинники в оптимізації освітнього процесу у ВНЗ на сучасному етапі розвитку суспільства. Тому креативність як глибинна властивість виражається щонайперше в оригінальній постановці проблеми як особистісної, наповненої персоніфікованим змістом. Цьому сприяє системний психоформувальний вплив на студентів через створення комплексу відповідних умов мікросередовища.

1.3. КАТЕГОРІЯ «ТВОРЧІ ЗДІБНОСТІ» ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ

Метою суспільного розвитку є гармонійний розвиток кожної людини, яка здійснює позитивний внесок у розвиток соціуму і його культури. Інакше кажучи, особа стає творцем і будівничим нового, кращого життя. Але для цього їй потрібно вийти на шлях самоактуалізації, що спрямовує до повного вияву надситуативної творчої активності, котра врешті-решт позитивно змінює себе і світ.

За сучасних умов суспільне життя ставить жорсткі вимоги до професіоналізму, компетентності, наявності професійно важливих якостей у психологів-практиків і, відповідно, до рівня їхньої фахової та особистісної підготовки у системі ВНЗ. Отож від особистісного розвитку фахівця залежать результати і наслідки психологічного впливу на людину, оскільки саме психодуховний зміст збагачує ті форми і методи роботи, які практичний психолог застосовує у процесі виконання професійних обов'язків і функцій. Тому постає завдання – формування особистості психолога, здатного творчо розв'язувати професійні проблеми і задачі. Це, зі свого боку, вимагає розвинених творчих здібностей у фахівців психологічного профілю.

Методологічним підґрунтям дослідження проблеми професійних творчих здібностей майбутніх психологів стали філософські, педагогічні та психологічні принципи і підходи, що розкривають сутність даного явища через висвітлення психологічних питань інтелекту, здібностей, розвитку творчої особистості (В.І. Андреев, Е. Боно, М. Волах, Дж. Гілфорд,

В.М. Дружинін, О.М. Матюшкін, В.А. Роменець, Р. Стернберг, Б.М. Теплов, А.В. Фурман та ін.); психолого-педагогічних проблем формування творчої особистості (М.М. Гнатко, Д.Б. Богоявленська, З.С. Карпенко, Г.С. Костюк, О.М. Лук, С. Медник, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, В.В. Рибалка, Д. Саймонтон, С.О. Сисоєва, Е. Торранс, Т.Б. Хомуленко, Н.Ф. Шевченко та ін.).

Вивчення та аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що проблема здібностей досліджується з різних позицій і розробляється в різних аспектах. Досить ґрунтовне визначення поняття «здібності» запропоноване Б.М. Тепловим, який: по-перше, здібності трактує як індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої; по-друге, здібностями визначає не будь-які індивідуальні особливості, а лише ті, котрі стосуються виконання діяльності чи багатьох діяльностей; по-третє, поняття «здібність» не зводить до тих знань, навичок чи умінь, які вже напрацьовані у людини [258]. С.Л. Рубінштейн, як і Б.М. Теплов, під здібностями розумів складне синтетичне утворення особистості, котре визначає її здатність до успішного виконання будь-якого виду діяльності [230]. Він також не зводив здібності до знань, умінь і навичок, а підходив до цієї проблеми діалектично: з одного боку, здібність – передумова виконання дії і водночас оволодіння знаннями й уміннями, з іншого – у процесі опанування останніми формуються і посилюються самі здібності [230].

Здібності розглядаються науковцями також як сутнісні характеристики людини, як складна синтетична структура особистості, що тісно пов'язані з комплексом суб'єктивних властивостей і надбань, зокрема із знаннями, потребами й інтересами [230]. Водночас психологічне розуміння здібностей також може ґрунтуватися на зв'язку із структурою особистості, а саме із її досвідом (знаннями, уміннями, навичками), функціональними особливостями (емоціями, відчуттями, мисленням, сприйманням, волею, пам'яттю), біологічно зумовленою підструктурою (властивостями темпераменту), спрямованістю [230]. А це означає, що психічні властивості у творчому потенціалі особистості організуються як такі психодуховні якості, котрі створюють своєрідні прошарки, що за відповідних умов можуть оформитися як здібності. Останні утворюються і виявляються лише у різноманітній за цілями, змістом і характером соціальній діяльності.

Сучасні уявлення про природу вродженого і набутого в людині донині залишаються суперечливими. Одні дослідники вважають, що здібності індивіда формуються і розвиваються у процесі його життя в конкретних умовах. Наприклад, К. Маркс і Ф. Енгельс, визначаючи вплив задатків на

схильності людини, відводили суспільству вирішальну роль у реалізації їх. Дійсна універсальність людського розвитку досягається насамперед шляхом і завдяки повноті суспільного життя [161].

«Талант» і «геній» – поняття, якими позначають особливо високий рівень обдарованості особистості у виконанні певної діяльності. Талант характеризується здатністю до досягнення високих порядку й самоорганізованості, але таких, що в цілому залишаються в рамках досягнутого і відображеного в культурно-історичному та конкретно-суспільному досвіді людства. Геніальність передбачає реалізовану здатність створювати щось принципово нове, прокладати дійсно нові шляхи, а не тільки досягати високих результатів на вже проторених дорогах.

Особливий інтерес викликають думки вчених про творчі здібності людини. Відомий спеціаліст у галузі молекулярної біології академік В.О. Енгельгардт писав, що творча здатність діє як вроджена потреба і в такому розумінні вона може бути уподібнена інстинкту. Ця потреба притаманна величезній вибірці людей, може виражатися у вигляді окремих здібностей в однієї людини, або блискучого таланту – в іншій. Однак важко знайти індивіда, повністю позбавленого цієї дорожочинної якості. Здатність до творчості, узагальнює В.О. Енгельгардт, – це найвищий дар, яким нагородила людину природа на безмежно тривалому шляху її еволюційного розвитку.

Проте існує й протилежна думка. Вважається, що розвиток здібностей людини не є генетично зумовленим процесом. Творчі здібності – це не природний дар, а результат історичного розвитку людства. Людина при народженні позбавлена свідомості, не має природних ідей, людських рис, людських здібностей.

Здібності людини традиційно поділяються на природні (родові), загальні та набуті, спеціальні. Як природні, так і набуті, здібності виявляються у вигляді творчих актів і дій. Правильною є думка про те, що окрема здібність не може виникнути поза конкретною діяльністю. З цього посилення слушно сформулювати два висновки: по-перше, спеціальні здібності виникають на базі конкретної діяльності; по-друге, остання ґрунтується на загальній спроможності особи до діяльності взагалі. Спеціальні здібності не тільки виявляються у діяльності, вони створюються і реалізуються в конкретних видах діяння. До того ж здібності не становлять незмінні властивості людини, а існують у безперервному розвитку. Вони виявляються як індивідуальні особливості особи, котрі постають суб'єктивними умовами успішного здійснення певної діяльності.

Специфічною рисою здібностей є те, що вони не можуть виявлятися без природжених задатків, а їх розвиток зумовлений певними спадковими

якостями. Задатки – це первинна природна основа здібностей, ще не розвинена тому, що виявляє себе лише при перших спробах діяльності.

В.О. Моляко вводить низку авторських означень:

1) задатки – спадкові анатомо-фізіологічні особливості, на основі яких розвиваються здібності творчо обдарованої особистості;

2) нахили – ставлення, конкретно вибіркова спрямованість особистості на певну діяльність, що ґрунтується на інтересах, постійних потребах виконання певної діяльності, прагненні її вдосконалення, що становить основу покликання;

3) здібності — індивідуальні властивості особистості, які надають їй змогу більш успішно оволодівати певною діяльністю і виконувати її, вирішуючи конкретні завдання і проблеми;

4) загальні здібності – індивідуальні властивості особистості, які перебувають в основі оволодіння будь-якою діяльністю та її реалізації;

5) спеціальні здібності – конкретні властивості особистості, які дають їй змогу оволодівати певною діяльністю і виконувати її;

6) творчі здібності – ті лабільні спроможності людини, що дають змогу успішно виконувати будь-яку або конкретну творчу діяльність;

7) обдарованість – специфічне поєднання здібностей, інтересів, потреб, що уможливорює виконання певної діяльності на якісно новому, високому рівні, який значно піднімається над умовним середнім рівнем;

8) творча обдарованість – здатність особистості успішно розв’язувати творчі завдання, виконувати творчу діяльність більш оригінально, ніж за наявності звичайної людської креативності;

9) талант – система якостей, властивостей особистості, які дають їй змогу досягти значних успіхів в оригінальному виконанні творчої діяльності;

10) геніальність — системна характеристика особистості, що свідчить про надоригінальність її досягнень, про дуже суттєве переважання нею рівня звичайної творчої і навіть талановитої діяльності [171].

Отже, про сутність і походження творчих здібностей написано чимало, хоча суперечки стосовно їх психологічної природи й донині не вщухають. Численні послідовники Ф. Гальтона, вважають, що здібності повністю визначаються «генним спорядженням» індивіда. У будь-якому разі зрозуміло одне: творчі здібності – це ті психічні властивості індивіда, що є передумовою успішного виконання ним певних видів діяльності (набування знань, умінь і навичок, використання їх у праці тощо).

Творчі здібності – це синтез ознак та особливостей особистості, її порівнева характеристика, що припускає наявність певної властивості, котра

забезпечує новизну та оригінальність продукту діяльності, ступінь її результативності. Причому такі здібності перш за все виявляються в умінні адекватно реагувати на події, в готовності використовувати нові можливості за умов постійно оновлюваної діяльності.

Існує принаймні два основних підходи до психологічного розв'язання проблеми розвитку і формування творчих здібностей людини:

– перший стверджує, що таких творчих здібностей не існує, тоді як інтелектуальна обдарованість постає як необхідна, проте недостатня умова творчої активності особистості (А. Танненбаум, А. Олох, А. Маслов, Д.Б.Богоявленська та ін.).

– другий обстоює тезу, що високий рівень розвитку інтелекту передбачає також високий рівень розвитку творчих здібностей і навпаки, причому самодостатнього творчого процесу як специфічної форми психічної активності не існує (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг та ін.).

Відсутність однозначного зв'язку між інтелектом і здатністю до творчості стала аргументом для прихильників двох інших підходів: а) творча здатність є самостійним чинником, незалежним від інтелекту (О.М. Лук, Дж. Гілфорд); б) між рівнем інтелекту і ступенем розвитку здатності до творчості існує незначна кореляція (Е. Торранс).

У процесі навчання слід приділити увагу розвитку таких творчих здібностей, як варіативність, гіпотетичність, імпровізаційність. Так, спроможність до варіативності – загальна творча здатність, яка дозволяє виділяти різноманітні оригінальні способи розв'язання проблем практичного і теоретичного плану, генерувати велику кількість різних ідей. В основі дії психологічного механізму функціонування даної здатності перебувають аналітичні компоненти мислення, котрі дозволяють конкретизувати загальну проблему у вигляді безлічі окремих її властивостей, ознак та умов. Розвиток вказаної спроможності передбачає спеціальний підбір завдань, що вимагають знаходження різних варіантів рішень, причому з послідовним їх ускладненням за всіма наміченими параметрами. Важливо, щоб пропонувані завдання носили як стандартний, так і нестандартний (проблемний) характер.

Здатність до гіпотетичності – загальна творча спроможність людини, котра полягає в можливості висловлювати різноманітні ідеї, припущення про перспективи і причини розвитку будь-яких явищ дійсності. Механізм, що перебуває у підрунті гіпотетичності, пов'язаний із функціонуванням загального розумового діяння на предмет встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Формування цієї здатності найкраще здійснюється при постійному ускладненні пропонуваніх проблемних ситуацій і задач, які все більшою мірою утрудняють постановку та обґрунтування гіпотез. Процес цілеспрямованого розвитку вказаної здібності доцільно починати з навчання постановки ретроспективних (звернених у минуле) гіпотез, що забезпечує набуття наступником відповідного досвіду діяльності. Доцільно, щоб гіпотези стосувалися не тільки навчальних проблемних ситуацій, а й завдань виробничого характеру. Причому центральну ланку проблемності становлять суперечності – навчально-пізнавальна, пізнавально-інформативна, пізнавально-сміслова, інваріантно-сенсова та інші, які є рушіями навчального процесу і водночас визначають серцевинний логіко-гносеологічний зміст пізнавальної проблемності. Отже, проблемність є закономірністю не тільки навчального пізнання, а також і творчого мислення особистості, актуалізації її креативних ресурсів.

Здатність до імпровізації – загальна творча спроможність, котра сутнісно полягає в можливості на основі інтуїції породжувати творчі продукти у стислий період часу. Імпровізація являє собою реакцію тих, хто навчається в умовах браку інформації, у зв'язку з чим її формування потрібно здійснювати у ситуації інтерактивно організованого навчання.

Здатність до перенесення – загальна творча спроможність, яка дозволяє суб'єкту навчального пізнання незвично та оригінально використовувати норми, цінності, знання, вміння та навички за нових умов. У підґрунті дії цього механізму знаходяться загальні розумові дії – узагальнення, абстрагування, швидкість і гнучкість мислення. Загалом для успішного перенесення потрібні високі загальні адаптивні ресурси особистості, тобто можливість її гнучкого адекватного реагування на мінливі умови довкілля. Для формування здатності до переносу, з одного боку, треба вчити особу виокремлювати інваріантне, загальне у все більш віддалених об'єктах, явищах, з іншого – знаходити різне, бачити особливості у все більш близьких об'єктах і сферах. При цьому узагальнення – це уявне об'єднання предметів і явищ за їх загальним і суттєвим ознаками, а також мисленнєве фіксування яких-небудь загальних істотних властивостей, що належать тільки даному класу предметів чи взаємодій. За допомогою узагальнення встановлюються формальні родовидові залежності у різних класифікаціях, виявляються і відстежуються реальні взаємозв'язки загального з особливим та одиничним. Провести узагальнення – значить відкрити деяку закономірність, необхідний сталий взаємозв'язок особливих та одиничних явищ із загальною основою якогось цілого, відкрити закон становлення внутрішньої єдності цього цілого [51]. Узагальнення пов'язане з іншими логічними прийомami, серед яких важливе

місце належить абстрагуванню. Узагальнення та абстрагування – це дві сторони єдиного процесу сходження думки від абстрактного до конкретного. Абстрагування – уявне відвернення, відмежування загальних, істотних властивостей, виділених у результаті узагальнення, від інших несуттєвих властивостей розглянутих предметів або відносин і відкидання останніх.

Передумовою формування здатності до переносу є систематизація, тобто розумова операція опису чи осмислення чого-небудь як системи, сходження до системи як сукупності елементів і зв'язків між ними, котрій притаманна надсумарна цілісність.

У системі розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів треба зосередити увагу на формуванні вищезазначених психічних утворень творчої особистості, зважаючи, що розвиток останніх відбувається найбільш інтенсивно за умов проблемно-діалогічного, модульно-розвивального та імітаційно-вчинкового навчання, коли освітній процес розгортається від загального, абстрактного до одиничного, конкретного і з допомогою серії предметних проблемно-діалогічних ситуацій і психорозвивальних навчальних завдань.

Особливої актуальності в контексті розвитку творчих здібностей студентів набуває проблема організації їхньої навчальної творчо-пошукової активності. Викладач має можливість сприяти розвитку у студентів мотивації творчості, логічного і творчого мислення, уяви і фантазії, що активізує їхній творчий потенціал. Розвиток творчих спроможностей протікає найбільш результативно за певних психодідактичних умов: створення ситуації успіху, використання різноманітних інтерактивних методик і технологій, забезпечення сприятливого психологічного клімату, відбору проблемних задач і завдань тощо. Сама присутність креативного викладача здійснює позитивний вплив на розвиток творчої спрямованості у студентів.

Творчість постає як специфічна форма діяльності людини – як духовне діяння «тут і тепер». У цій специфічній формі діяння особистість не тільки осягає навколишній світ і навчається його організувати, розуміти, певним чином взаємодіяти з ним. Вона також осмислює власну здатність до подібних взаємодій, рефлексує межі та міру власної самостійності та індивідуальні сили у протистоянні світові. Проте не тільки осягнення меж власної сутності відкривається людині в акті творчої взаємодії зі світом. Вона пізнає й зреалізовує можливості виходу за ці межі, долає особистісні рамки відкритості світові. Тому творчість завжди є потрясіння, у якому долається замкненість людського повсякдення, відкривається новий простір екзистенції або існування «тут і тепер», сутнісного мислення, й іноді

здається, що цей простір – безмежний. Відтак, творчість людини – явище складне, багатогранне, суперечливе, екзистенційне, психодуховне.

Проблема розвитку творчих здібностей завжди була в центрі уваги фахівців різних галузей і сфер людського мислепродукування, в тому числі і психологічної науки, адже кожна цивілізаційна країна піклується про творчий потенціал суспільства і кожної людини окремо і, тим більше, стимулює у такий спосіб розвиток держави, який багато в чому залежить від високопрофесійних творчих особистостей, котрі й прославляють її у світі.

У процесі оволодіння професією «психолог» у ВНЗ перед студентом виникає завдання не тільки отримати знання, сформувані вміння і виробити навички (хоча це дуже важливо для майбутньої професійної діяльності), а й одночасно опанувати вміннями творчо засвоювати і надалі використовувати інформацію, виробляти при цьому творчу позицію щодо реалізації особистого досвіду в майбутній психологічній діяльності. У зв'язку з цим дуже важливими в організації підготовки майбутніх професіоналів є «ефективне використання навчального часу для підвищення рівня знань, умінь і навичок студента; розвиток їх творчого мислення та оволодіння ними навичками дослідницької роботи; отримання студентом нових ідей і результатів, узагальнень (як об'єктивно нових, так і суб'єктивно нових); прояв індивідуальних досягнень у когнітивній сфері; створення особистого досвіду професійної діяльності та апробація його на практиці» [276], а згодом й таку організацію навчальної (вірніше навчально-продуктивної) діяльності, за якої уможлиблюється розвиток професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів. При цьому «вище вираження своєї індивідуальності людина знаходить у творчій праці, навіть наукова творчість, яка має на меті відкривати об'єктивні закони дійсності, не може відбуватися інакше, ніж шляхом використання індивідуальної методики індивідуального таланту» [276], тим більше коли маємо справу зі створенням творчого продукту.

Студент стає справжнім фахівцем тільки тоді, коли починає бачити світ очима психолога, а саме коли він осягає умови професійної діяльності, вникає у психологічну проблематику, має досвід вирішення психологічних проблем і завдань та ін. Емпіричним свідченням поступальності аксіогенезу майбутнього фахівця є розгортання спектру суб'єктивних позицій студента, які охоплюють повноту відповідального й ініціативного ставлення до учіннево-професійної діяльності, особистісного прийняття вимог професійної діяльності, орієнтацію на максимальне розкриття власного потенціалу та сприяння актуалізації інших людей [113, с.20]. Вирішення цих та інших завдань практичної діяльності вимагає від психолога

розвинених творчих здібностей, становлення яких ґрунтується на: професійному вибірковому ставленні до навколишнього середовища, осмисленні та усвідомленні проблемної ситуації, виділення головної проблеми і постановки проблеми в заданих параметрах, пошуку підходів до вирішення проблеми, виборі стратегії рішення, розробці ідеальної моделі реалізації стратегій, логічне обґрунтування прийнятої ідеальної моделі здолання проблеми шляхом реалізації творчої моделі на практиці.

Виходячи з цього, головним у системі розвитку професійних творчих здібностей студентів-психологів, є організація проблемно-діалогічного навчання за допомогою таких методів: 1) демонстраційного вирішення проблем учителем (викладачем); 2) самостійної проблемно-пошукової діяльності учня (студента); 3) їх колективної навчально-пошукової роботи; 4) спільної пошукової діяльності вчителя і учня (викладача і студента) [276].

Дана система розвивального навчання виступає:

– по-перше, умовою творчого розвитку особистості професіонала-психолога, здатного створити оригінальні, неповторні продукти, виявити нові факти і закономірності, а також застосувати нові методи реалізації психологічної діяльності;

– по-друге, стимулом розвитку творчого потенціалу студентів-психологів, що забезпечує прийняття ними нетипових рішень, впевненість у власних силах і діях, активну життєву позицію, конкретизацію творчих зусиль для вирішення проблемної ситуації;

– по-третє, фактором розвитку творчих здібностей як стійких властивостей особистості майбутнього психолога, які забезпечують його здатність до творчої діяльності;

– по-четверте, передумовою ефективності навчально-продуктивної діяльності, у процесі якої в студентів-психологів розвиваються такі показники креативної особистості, як новизна, продуктивність і гнучкість мислення, оригінальність думки, творче ставлення до навколишньої дійсності.

Професійні творчі здібності майбутніх практичних психологів – це сукупність чи набір властивостей особистості, які забезпечують успішність і результативність їхньої фахової продуктивної діяльності, одночасно виступаючи при цьому важливим чинником її ефективності, передумовою і результатом становлення, розвитку та формування творчої особистості психолога-професіонала.

Для психолога вкрай важливими є саме професійні творчі здібності, адже він, працюючи у сфері освіти, культури чи охорони здоров'я, завжди

здійснює багатозмістову психологічну роботу, поєднуючи теоретизування, миследіяння, конструювання, експериментування і точно вивірене практикування задля основного – розв’язання конкретної психосоціальної проблеми. І якщо таке взаємозбагачувальне поєднання вдається, – пише А.В. Фурман, – то це забезпечує високоякісний результат у знятті актуалізованої життєвої проблемності [276].

Ефективний практичний психолог не лише вдало взаємопоєднує основні аспекти-складові змісту своєї професійної роботи, а й щонайголовніше – піднімається до глибинних рівнів інтерпретації і розуміння здобутого психологічного знання:

а) спочатку знаходить адекватні терміни і поняття для найменування психодуховних станів, процесів і властивостей;

б) далі здійснює їх повнонаукове описання й схарактеризування;

в) насамкінець, за допомогою мисленнєвого проникнення у їх спонтанно-спричинений перебіг, прогнозує їхнє самоздійснення і самобуття.

У результаті діяльність психолога набуває взірцевої майстерності, культуротворчого змісту і добродійного спрямування [276]. Таким чином, у найзагальнішому вигляді професійні творчі здібності майбутніх психологів – це індивідуально-психологічні особливості фахівця-психолога, які мають безпосереднє відношення не тільки до успішного, а й до неординарного, креативного зреалізування повсякденної професійної діяльності, починаючи від оригінальності та новизни у постановці й розв’язанні виробничих проблем і завдань, і завершуючись створення продукту творчості. Відтак освітній процес для майбутніх фахівців психологічного профілю є насамперед їх підготовкою до творчо насиченої психологічної діяльності і взаємодії, котрі передбачають використання комплексу спеціальних психодідактичних засобів, спрямованих на розвиток особистісної самоактуалізації, здібностей та професійної креативності студентів-психологів.

У процесі підготовки студентів доцільно враховувати специфіку майбутньої професійної діяльності та індивідуально-психологічні особливості кожного студента. Розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців психологічного профілю забезпечує зреалізування принципів організації проблемно-діалогічного, модульно-розвивального навчання, широке використання творчих, проблемно-пошукових завдань, створення креативно насиченої атмосфери на навчальних заняттях. Воднораз професійна творчість психолога – це невід’ємна надважлива умова успішності виконання психологічної діяльності, його уміння трансформувати освоєний досвід навчально-професійної підготовки у повсякденну

професійну практику, спроможність комбінувати та конструювати власні продукти праці.

Формування професійної творчості у майбутніх психологів – це складова процесу становлення цілісної творчої особистості, готової до ефективної фахової діяльності. Саморозвиток такої особистості розгортається у її внутрішньому, психодуховному плані як самостійне, пошукове, свідоме і постійне самопізнання себе і своїх різнобічних спроможностей.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Творчість – це повноцінна продуктивна діяльність, у результаті якої створюється новий продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, неповторюваністю та/чи неочікуваністю; характеризується значущістю, корисністю, красою, доступністю та гармонійністю; водночас їй притаманне ефективне, зрозуміле і гуманне розв’язання суперечності чи проблеми і креативні самоактуалізація та самовираження особистості. Такого виду діяльність є найвищою формою активності свідомості особистості, котра уможливорює створення якісно нових, оригінальних, неповторних, культурних, соціально значимих матеріальних і духовних цінностей, а також методів дослідження і перетворення світу через активну взаємодію суб’єкта креативності з об’єктами, тобто творчої особи та її упредметненої діяльності, спрямованої на зміну довкілля.

2. Психологічний аспект пізнання означає, що творчість – це, по-перше, складне, комплексне психодуховне явище, зумовлене всім розмаїттям соціально-психологічних і психофізіологічних передумов; по-друге, вона реалізується через продуктивно-пошукову діяльність людини, котра сприяє розвитку її творчого потенціалу як особистості та індивідуальності, де вирішальну роль у розгортанні креативного екзистенціювання відіграє продуктивне мислення, полідіалогічне спілкування і відповідальні вчинки.

3. «Творчість» – категорійне поняття сучасної гуманітарної науки, що характеризується максимальним обсягом (охоплює широке поле людської практико-перетворювальної діяльності та її форм, методів, засобів, інструментів, механізмів, технік і процедур) та мінімальним змістом, що гранично ускладнює її психоситуаційне логіко-змістове визначення.

4. Творча особистість – це завжди креативна індивідуальність, котра під впливом внутрішніх та зовнішніх чинників набула для актуалізації власного творчого потенціалу потрібних додаткових мотивів, особистісних рис-

утворень і спроможностей, які уреальнюють досягнення оригінальних, неповторних, суспільно цінних результатів у процесі зrealізування творчої пошукової та креативно-професійної діяльності.

5. Професійні творчі здібності –інтегральна психосоціальна здатність особистості до здійснення вчинку творчості й відтак до взаємодоповнення чотирьох спроможностей у їх логіко-канонічній циклічності:

а) актуалізованого поєднання у професійній діяльності когнітивних і креативних процесів під час постановки і вирішення проблемних виробничих завдань;

б) психологічного конструювання вмотивовано креативного поля мислєдїяльного опрацювання розв'язків професійних ситуацій та вибору оптимального з них;

в) нестандартного професійно-дїяльного вчинення, спрямованого на відкриття нового способу вирішення проблеми під час виконання завдань фахової діяльності;

г) критичної рефлексії результатів здійсненої продуктивної діяльності, цілеспрямованості і самоактивності у синтетично-вибірковому застосуванні здобутого способу розв'язку проблемного завдання та набутих знань і прийомів творчої роботи задля вирішення нових професійних ситуацій.

Пропоноване визначення змісту та обсягу поняття «професійні творчі здібності», враховуючи вітчизняний досвід психологічного теоретизування, має такі переваги:

а) базується на відомих критеріальних ознаках здібностей як індивідуально-психологічних особливостей поведінки і діяльності людини;

б) поєднує особливості-здатності когнітивно-стильового характеру і креативні процеси у повсякденному здійсненні професійної діяльності;

в) відображає реальну феноменологію проблемного перебігу творчого процесу у рамках індивідуальної та групової мислєдїяльності фахівців як професіоналів;

г) реалізує логіко-психологічну структуру вчинку як засіб методологування при осмисленні психозмістового наповнення концепту «професійні творчі здібності».

6. Професійна творчість – це інтегральна особистісна характеристика-властивість людини як креативної індивідуальності, здатної до продуктивної творчої діяльності у будь-якій сфері суспільного виробництва. У цьому контексті професійне становлення особистості студента-психолога здійснюється у взаємодоповненні:

а) здобутих ним фундаментальних наукових знань,

- б) сформованих базових професійних компетенцій,
- в) учинково актуалізованих творчих здібностей і розвиненої особистісної креативності,
- г) набору освоєних форм, методів, засобів та інструментів майбутньої психологічної діяльності. З цією метою потрібно реалізовувати у підготовці практичних психологів систему психодидактичних умов для розвитку професійних творчих здібностей та креативності студентів психологічного профілю на засадах циклічно-вчинкового підходу.

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЯК ПРОДУКТ ЦИКЛІЧНО-ВЧИНКОВОГО ПІДХОДУ

Сьогодні підвищується попит на психологічні послуги в різних сферах суспільного повсякдення, а відтак зростають потреби та вимоги до системи професійної підготовки психологічних кадрів. Одним із аспектів цієї проблеми є завдання підвищення ефективності процесу підготовки фахівців-психологів у ВНЗ на загальних принципах гуманізації вищої освіти, що зумовлює врахування особистісного творчого потенціалу абітурієнтів і студентів відповідно до умов обраної професії, до особистості самого практичного психолога як суб'єкта ділової пізнавальної взаємодії. Таке підвищення вимог означає і зростання ролі відповідності особистості фахівця потребам його буденної праці. Така відповідність формується під час підготовки в університеті та подальшій трудовій діяльності, хоча базується цей процес становлення юної особистості на основі набутого ментального досвіду. Враховуючи, що спектр особистісних рис і провідних тенденцій студента надзвичайно широкий, закономірно постає проблема визначення тих найнеобхідніших якостей його індивідуальності, відсутність котрих унеможливує успішну роботу за обраним фахом, а саме як практичного психолога.

2.1. ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИНЕНОСТІ ТВОРЧИХ СПРОМОЖНОСТЕЙ ПСИХОЛОГІВ-ПРОФЕСІОНАЛІВ

Процес формування здатності майбутніх практичних психологів до творчої діяльності здійснюється за спеціальною програмою розвитку креативності особистості студентів, з допомогою якої вони набувають готовність безпосередньо виявляти творчу пошукову активність, реалізувати внутрішню спонтанність, сенситивність, інтуїтивність, креативний потенціал. Систематична взаємодія індивідуальних якостей кожного студента як носія потенціальної креативності зі змістом пошуково-пізнавальної діяльності

освітнього спрямування – це фактично ситуаційний вияв найвищого ступеня творчих здібностей особистості майбутніх практичних психологів. Творчо налаштований, продуктивний і вольовий, особистості психолога притаманні спонтанність, широта інтересів і захопленість, смислово багатий внутрішній світ, інтелектуальна чутливість до проблем, сприйнятливості до різного роду інновацій, зацікавленість і сміливість. Особливо важлива тут внутрішня готовність кожного до творчого професійного практикування, спрямованого на креативне вчинення, актуалізацію і зреалізування творчого потенціалу. Причому ця готовність засновується на особистісній готовності студентів психологічного профілю до продуктивної навчальної творчості під час опанування змістом академічних і прикладних дисциплін.

Проблема організації освітньої діяльності студентів є досить актуальною, оскільки провідною метою сучасної системи вищої освіти є формування висококваліфікованого, конкурентноздатного фахівця, «здатного з максимальною корисністю для суспільства зреалізувати свій творчий потенціал, ефективно та гуманно розв'язувати різнопланові життєві проблеми, які стають усе більш складними та непередбаченими» [158].

Тим більше, професійний розвиток практичного психолога є невіддільним від становлення його професійної свідомості. До прикладу, вкажемо на концепцію Н.Ф.Шевченко, згідно з якою саме трикомпонентна структура свідомості практичного психолога змістовно відображає специфіку професії:

- 1) значеннями, які виражаються психологічними поняттями й категоріями;
- 2) смислами, які мають своє втілення в інтересах, мотивах і цілях його діяльності;
- 3) чуттєвою тканиною, яка характеризується особливістю сприйняття реальності, що виникає у просторі професійної взаємодії «клієнт – психолог» [328].

Звідси очевидно, що вища школа покликана створити такий розвивальний часопростір для формування життєвої перспективи особистості, щоб професійний розвиток на всіх етапах її навчального шляху був оптимально напруженим і продуктивним. Цього вимагає національна доктрина розвитку освіти в Україні, що ставить перед системою освіти, у тому числі перед психологічною службою університету, стратегічну мету – створити умови для креативного розвитку і повної самореалізації кожної особистості. Вирішення цієї стратегічної мети вимагає від практичного психолога чіткого уявлення про власну індивідуальність як цілісність, її суб'єкту само-

організацію, соціально-психологічні механізми зовнішнього і внутрішнього функціонування, особистісного становлення й розвитку [118].

Воднораз потреба в безперервному вдосконаленні системи підготовки кваліфікованих кадрів, недостатня компетентність персоналу з великим стажем роботи в різноманітних сферах суспільного життя унагальнює створення цілісної концепції професіоналізації, виявлення форм і моделей, у яких вона реально може відбуватися. Без вирішення цих завдань неможливе якісне навчання та прогнозування успішності професійної кар'єри. Так, скажімо, О.П. Саннікова, аналізуючи питання професійного розвитку особистості, вказує на те, що це становлення є завжди індивідуальним та спрямованим на успішність і результативність фахової діяльності й формування індивідуальності професіонала, його самоактуалізацію [234]. Тим більше це стосується становлення творчої особистості психолога, адже від його професійної компетентності залежить не тільки ефективність майбутньої психологічної діяльності, а й благополуччя клієнтів, колег і всіх тих осіб, хто з ним взаємодіє.

Актуальним питанням психологічної готовності людини до діяльності присвячено низку наукових праць учених, хоча його розгляд в аналітичному розрізі слушно розмежувати на виокремлені підходи, котрі розглядають психологічну готовність як:

а) інтегративну здатність, тобто систему, комплекс, конгломерат, констеляцію здібностей, котрі уможливають успішне зреалізування професійної діяльності (Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, Г.О. Балл);

б) якість особистості – (К.К. Платонов, М.І. Томчук);

в) синтез властивостей особистості, які забезпечують результативність діяльності (В.А. Крутецький);

г) тимчасовий ситуативний чи особливий психічний стан, під час якого відбувається досягнення поставленої мети (П.А. Рудик);

д) відповідальне ставлення особи до справи, котре забезпечує її усвідомлену поведінку, спрямовану на виконання чітко визначених завдань (М.І. Дяченко, Л.О. Кандибович та ін.);

е) установку особи до фахового здійснення певної роботи-діяльності (С.Л. Рубінштейн, К.Г. Юнг та ін.).

Структура психологічної готовності особи до діяльності в цілому та покомпонентний її аналіз відображені у працях Г.О.Балла, М.І.Дяченка, Л.А. Кандибовича, А.В. Массанова, В.О. Моляко, М.І. Томчука, А.В. Фурмана, О.Я. Чебикіна та ін. Зокрема, готовність студентів ВНЗ до майбутньої професійної діяльності охоплює такі складові: мотиви вибору професії,

професійну спрямованість (позитивне ставлення до своєї професії, настановлення на продуктивну діяльність), професійно значущі риси-якості особистості; широкий обсяг знань, умінь і навичок; освоєні норми і відібрані цінності; емоційні та вольові властивості студента, його психічні установки, стани і тенденції.

Водночас існують доволі різні психодидактичні підходи до визначення змісту та обсягу поняття «готовність до професійної діяльності». Це пояснюється тим, що розглядаються різні види, способи та рівні готовності, має значення й те, до якого конкретного виду чи типу діяльності належить названа готовність. Тому в розкритті психологічної структури останньої потрібно враховувати її предметно-цільову та змістово-операційну специфіку, а також ті внутрішні чинники, які опосередковують структурну будову вказаної готовності (ментальний потенціал, емоційно-почуттєвий та вольовий ресурси тощо).

О.П. Саннікова вказує на те, що сформованість особистості професіонала-психолога визначається розвиненістю усіх без винятку елементів її психоструктури, зокрема вираженість соціально значущих якостей, наявність професійних знань, умінь, норм і цінностей, розвиток потребомотиваційної сфери та ін. [233-234]. До того ж очевидно, що професійне становлення психолога-практика, яке здійснюється у процесі університетської підготовки, вимагає (звісно, за умов відповідального ставлення) від студента складної напруженої творчо-пошукової роботи над розвитком власної особистості, постійного вибору і реалізування однієї групи можливостей і відмови від іншої.

Особливо важливим конструктором особистості майбутнього психолога тут є внутрішня мотивація, що містить чинники, котрі ініціюють і регулюють його освітню діяльність зсередини та існують у лоні самої діяльності [285-286]. Виходячи з цього, майбутній фахівець покликаний першочергово досягнути найвищого рівня розвитку мистецтва жити – особливого вміння і високої майстерності у продуктивній і конструктивній побудові свого життя, що базується на глибокому знанні повсякдення, розвиненій самосвідомості й володінні системою засобів, методів, технологій програмування, творення й утвердження життєплинності як індивідуально-особистісного проекту самовдосконалення.

Досвід показує, що у процесі підготовки особистості до майбутньої діяльності на перший план постає «професійна орієнтація, яку доречно визначити як науково-практичну систему підготовки особи до свідомого професійного самовизначення» [14]. Причому такого плану самовизначення є багатовимірним і багатоступеневим процесом, котрий слушно розглядати

під різними кутами зору: або виходячи із запитів суспільства, або як узгодження замовлення з особливостями внутрішнього індивіда. Тому в професійному самовизначенні різні види діяльності оцінюються як з позицій інтересів особистості, так і з погляду її здібностей, адже вона співвідносить свої професійно важливі якості з вимогами професії та з кон'юнктурою ринку праці. Тим більше, що таке самовизначення – це більш конкретне поняття, його простіше оформити офіційно (одержати диплом тощо); тоді як особистісне самовизначення – це більш складне поняття об'єктивувати публічно його неможливо. І далі: професійне самовизначення головню залежить від зовнішніх, найчастіше сприятливих умов, а особистісне – від самої людини, її індивідуального світу Я та життєвої екзистенції.

Особистісне самовизначення розглядається нами як вищий прояв життєвого самопозиціонування. Воно діяльно відбулося тоді, коли людина утверджує себе в соціумі як самотуня унікальна особистість, котра заслужила повагу й визнання інших людей. Для практичного психолога «досягнення такого рівня надзвичайно значуще, оскільки ставлення до його особистості й ставлення до його діяльності фактично зливаються в одне» [42]. Звідси зрозуміло, що майбутні практичні психологи мають оволодіти знаннями закономірностей особистісного та професійного онтогенезу. Ці знання допоможуть не тільки діагностувати наявність стабільних і кризових періодів у житті людини, а й долати труднощі, пов'язані з нормативними кризами розвитку; у процесі професійної орієнтації урахування індивідуальних особливостей може сприяти знаходженню адекватних цим особливостям способів і засобів вираження особою своєї індивідуальності й успішному професійному становленню. Для сучасної прикладної психології загалом характерна тенденція визначення фундаментальної свободи самовизначення особистості, її відкритість, незавершеність, прагнення до повноцінного існування.

Професійний розвиток юнаків і дівчат невіддільний від їхнього особистісного актуалізованого потенціалу, в основі перебуває екзистенція саморозвитку, яка ситуаційно детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення і призводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації. Розглядаючи професійний розвиток як безперервний процес самопроектування особистості, в ньому можливо виділити три основні стадії психологічної перебудови особистості: самовизначення, самовираження і самореалізацію. Відтак мовиться не тільки про професійне становлення фахівця, а й про розвиток його креативного потенціалу і становлення його

творчої особистості. При цьому Н.Ф. Шевченко слушно зауважує таке: «Психолог працює не з життєвою ситуацією клієнта, не з її трансформацією, а з переживаннями, із системою цінностей, стосунків і станів людини, тобто не з реальною, а з психологічною ситуацією. Психологічна реальність конституюється психологом (або позицією психолога) і включає такі компоненти: психічні феномени, їх пояснювальні моделі; психологічну практику і психіку, яка в цю практику задіяна; міфи і теоретичні уявлення про природу психічного. Для того щоб працювати із психологічною реальністю (глибоко розуміти, що відбувається, ефективно і відповідально діяти) психолог повинен постійно здійснювати рефлексивно-творче зусилля [328].

Отже, самовизначення, самовираження та самореалізація особистості майбутнього психолога-практика здебільшого залежить від креативного зреалізування системи вихідних принципів життєдіяльності національної вищої освіти та надання їй творчого, гуманістичного і випереджального характеру, де панують пріоритетність та імперативність творчості, гуманістичність і демократичність навчання, переважання фундаментальних та методологічних знань, діалогічність, проблемність, варіативність та індивідуалізація навчання, активізація самостійної роботи студентів, прагматичність цілей освітньої діяльності, застосування новітніх інформаційних технологій і технічних засобів навчання, культурологічний і валеологічний принципи, розвиток психологічної культури учасників навчального процесу [159, с. 46-53]. Інакше кажучи, у просторі освітнього процесу в кожного студента має вироблятися адекватна мотивація до майбутньої професії, що є одним із базових чинників його ефективного професійного та особистісного самовизначення. Саме ця проблема постійно перебуває у центрі уваги сучасної психологічної служби та управлінської вертикалі університету, тому що з розвитком суспільного життєстрою безперервно змінюються потреби молоді, її мотиви, цілі, інтереси, цінності.

Мотивація юні до професійної діяльності є вузько специфічним аспектом проблеми мотивації особистості взагалі. Залежно від того, на скільки особа відповідає вимогам діяльності, занурюється в неї, є підстави аргументовано виокремити чотири рівні процесу становлення мотивації:

- перший рівень – мотивація, котра формується під впливом стихійних чинників. До початку й на початку професійної діяльності на процес мотивації особистості впливають саме стихійні чинники: засоби масової інформації, література, громадська думка щодо змісту та умов діяльності працівників певної сфери, імідж професії, що склався в суспільстві тощо. Під впливом цих чинників формуються такі мотиви: інтерес до професії,

бажання самоствердитись; прагнення заробити гроші, отримати певні матеріальні блага та ін.;

- другий рівень – мотивація, яка формується під впливом суб'єктивних чинників (вони діють разом з об'єктивними). Особистість порівнює свої сили та здібності з конкретикою роботи, зі складовими її змісту, з вимогами діяльності. Починає усвідомлювати спроможності і нахили свого професійного «Я». Вона стає не тільки схожою на образ професіонала, що сформувався у її свідомості, а й самостійно діючою індивідуальністю. Таким чином діють психологічно-професійні чинники: почуття, традиції, притаманні саме цій професії, які зумовлюють потребо-мотиваційні зміни, а відтак і значущість тих спонук, що були чи з'явилися як новоутворення;

- третій рівень – вищої зрілості – свідомої, цілеспрямованої мотивації особистості до професійної діяльності. Тут діють об'єктивно-суб'єктивні чинники. Лідуюче місце займає власне «Я» особи, але вже суто професійне. Вступають у дію такі чинники, як самовизначення, самосвідомість, самодосконалість. Підключається й чинник цілеспрямованої, свідомої діяльності, який виходить з того, що особистість сприймає сферу своїх професійних домагань як корпорацію, систему формування професіонала. Головними чинниками постають світоглядно-виховні, раціонально-правові, професійно-етичні, психокультурні;

- четвертий рівень, на якому мотивація до діяльності залежить від набутого досвіду роботи особистості, стереотипів її поведінки. Мотиви особи, які діяли довгий час, стають властивостями, рисами її характеру.

Водночас І. Вачков виділяє такі рівні самовизначення практичного психолога [42, с. 105-107]: в конкретній професійній функції на конкретній трудовій посаді та під час спеціалізації. Перш за все, майбутній психолог має знайти себе, тобто соціально та морально самовизначитися, ядром чого є життєвий вибір. Обираючи професію, особистість здійснює тим самим не тільки вибір роду занять, а й складний акт самовизначення. Неабиякого значення тут набуває розвиток її самосвідомості як фахівця визначеного профілю, що забезпечує вдосконалення людини як системи, яка здатна до самоорганізації й самопрограмування, до пізнання себе [42]. Крім того, вищим рівнем особистісного саморозкриття є самовизначення в культурі, що припускає «соціальне безсмертя» як результат вагомого внеску до «скарбнички» людства» [42, с. 107]. Звідси логічно припустити, що важливою складовою самовизначення психолога-практика є високий рівень самопізнання, яке складається із самоспостереження відповідного рівня

та адекватної самооцінки. Коли юна особа намагається вдивлятися в себе, аналізувати складові своєї особистості, перед нею, безумовно, відкриваються нові обрії і в стосунках зі значущими людьми, й у професійній діяльності, і в майбутній самореалізації. Тут, щоправда, невід'ємну частину особистісної самості становить самовиховання професіонала, яке має дві основні складові – високий рівень самоконтролю та постійне самовдосконалення. А це означає, що свідома реалізація творчої позиції майбутнього психолога-практика у процесі навчання у ВНЗ приводить до формування та закріплення системи його особистісних властивостей та рис.

Готовність до діяльності як властивість особистості, котра ґрунтується на усвідомленні особистої та суспільної значущості праці, на позитивному ставленні до неї і на здатності до її виконання, розглядає Г.О. Ковальов [122]. На його думку, проблема формування такої готовності упроблемлена моральною потребою формування адекватного ставлення юної особи до праці як до суспільного обов'язку та узалежнена бажанням її соціального визнання. Загалом готовність до праці у цьому плані містить морально-психологічний і професійний складники. При цьому морально-психологічну готовність до майбутньої діяльності учений визначає як структуру, котра містить такі компоненти: усвідомленість суспільної та особистісної значущості трудової діяльності, любов (радість, насолода) до (від) праці, здатність трудитися в колективі [122]. У цій концепції зміст готовності особистості до профдіяльності поєднує усвідомлення нею високої ролі та власної соціальної відповідальності, прагнення активно (самостійно й творчо) виконувати професійні завдання, настановлення на активізацію та мобілізацію своїх найкращих якостей, умінь, норм, цінностей, екзистенціалів, смислоформ, навичок і технік роботи.

На підставі аналізу психолого-педагогічних джерел [82; 84] готовність до професійної діяльності слушно трактувати як:

1) активний афективно-мотиваційно-когнітивний стан особистості, який спричиняє й уможливорює діяльність;

2) її результат-наслідок, що характеризується внутрішньою налаштованістю особи на певну поведінку і вчинки при вирішенні завдань на конкретному робочому місці;

3) якість особистості, котра визначає установки й домагання на певне індивідуальне бачення професійних ситуацій, проблем, завдань;

4) самовизначення і цілеспрямоване вираження особистості як її стійкі характеристики, що у взаємодоповненні становлять істотну внутрішню

передумову успішності діяльності у згармонуванні принаймні чотирьох чинників: позитивного ставлення до праці загалом і конкретної діяльності чи професії зокрема;

5) адекватний вимогам діяльності набір сформованих в особи рис характеру, темпераментальних властивостей, особистісної спрямованості, здібностей;

6) система ґрунтовних знань та освоєних норм, сформованих умінь і навичок, гуманних цінностей і смислів;

7) професійно важливих особливостей та актуалізувань сприйняття, уявлювання, уважності, розуміння, мислення, а також як актуалізований перебіг емоційних, мотиваційних і вольових процесів.

Зокрема, К.К. Платонов, досліджуючи структуру особистості та шляхи її розвитку [191], виокремлює три значення готовності до праці:

а) широке – готовність до будь-якої праці як результат чи підсумок трудового виховання, що виявляється у бажанні працювати, в усвідомленні важливості своєї участі у суспільно корисній діяльності;

б) більш конкретне – готовність до певної праці, що стала професією як результат професійного навчання, цілеспрямованого виховання і соціальної зрілості особистості;

в) найбільш конкретне – готовність до праці за певних умов як результат психологічної підготовки та мобілізації діяльнісних ресурсів особистості, що характеризується інтенсивною перебудовою досягнутого нею професіоналізму в напрямку його вдосконалення і спроможністю зреалізувати свій потенціал у повсякденних ситуаціях соціального ділового доквілля.

Одним із показників готовності до професійної діяльності є професійна мобільність, яка залежить від підготовленості особистості не до одного виду діяльності, а до різних способів продуктивної участі у системі суспільного виробництва [84]. Професійна мобільність – це можливість і водночас здатність успішно переключатися на іншу діяльність чи змінювати вид праці. Її основною умовою М.І. Дяченко визначає володіння фахівцем системою узагальнених прийомів та умінь (тобто набір компетенцій) ефективно їх застосовувати при виконанні певних завдань у різних сферах і порівняно легко переходити від однієї діяльності до іншої [84]. Отож професійна мобільність – це результат чи підсумок фахового оволодіння особою не одним видом підготовленості до діяльності, а історично створеними загальними її формами, способами, видами, техніками.

Водночас В.О. Сластьонін цілком слушно виділяє такі рівні готовності майбутніх фахівців до діяльності:

1) інтуїтивний, що характеризується пошуком студентами найкращих рішень професійних ситуацій шляхом спроб та помилок, котрі діють не повно усвідомлено, переважно в умовах внутрішнього психічного напруження;

2) репродуктивний, коли студенти співпрацюють із досвідченими фахівцями, наслідуючи їх і використовуючи підказки, опрацьовані іншими, алгоритми тощо;

3) творчо-репродуктивний: студенти володіють достатньо сформованою системою науково-психологічних знань, норм, цінностей, умінь, навичок аналітичного та конструктивного характеру, оригінально вирішують професійні завдання, подальший хід своїх дій здійснюють з урахуванням як набутого досвіду, так і спроектованого цілями трудового процесу майбутнього;

4) творчий або креативний, за якого студенти мають виражену професійну спрямованість особистості, в них добре розвинене аналітичне, прогностичне, конструктивне, виконавче уміння, вони спроможні оригінально і продуктивно розв'язувати професійні проблеми і задачі, шукати нові підходи, методи і техніки роботи, виявляти інтуїцію та антиципацію більш високих рівнів досконалості [247, с. 22-25].

Отож, вищезазначене дає підстави констатувати, що існують доволі різні психодідактичні підходи до визначення змісту та обсягу поняття «готовність до професійної діяльності». Здебільшого дослідники обґрунтовують чотирикомпонентну структуру, виокремлюючи мотиваційний, пізнавальний, емоційний і вольовий компоненти вказаної готовності. Іноді замість компонентів вони виділяють симптомокомплекс ознак готовності, долучаючи до нього вольові риси, певну спрямованість інтелектуальних процесів, спеціально упредметнену спостережливість, творчу уяву і креативний потенціал, здатність до саморегуляції, оптимальність у вияві сценічних емоцій тощо.

Найповніше психодідактичне обґрунтування готовності особистості до діяльності подає концепція М.І. Томчука, що зреалізовує особистісний підхід до розуміння сутності цього інтеграційного психосоціального явища. У її аналітичному форматі психологічна готовність такого спрямування тлумачиться «як результат підготовки (підготовленості) людини до певної діяльності, тобто як стійке, багатоаспектне утворення особистості, котре охоплює низку компонентів, адекватним вимогам змісту та умовам діяльності, які у своїй сукупності дають їй змогу успішно здійснювати цю діяльність» [260]. Тому гіпотетично передбачається, що названа готовність

становить саме ту інтегральну властивість особистості, яка характеризує її придатність до виконання кваліфікаційних вимог конкретної діяльності. При цьому до структури такої готовності входять чотири взаємопов'язані компоненти – мотиваційна, когнітивна, операційно-процесуальна та емоційно-вольова готовності.

Винятково перспективним, на наше переконання, є зреалізування циклічно-вчинкового підходу до вивчення психологічної готовності особистості до діяльності, методологічні принципи якого повно дотримуються нами і в цьому дослідженні – при розробці онтофеноменології гри як учинення. Сьогодні, принаймні гіпотетично, можна передбачити обов'язкову, власне канонічну, наявність п'яти компонентів, зважаючи на логіко-психологічну структуру вчинку: когнітивного – ситуаційний компонент, потребо-мотиваційного – мотиваційний, операційно-діяльнісного – діяльнісний і рефлексивного – післядіяльнісний; тоді як емоційно-вольовий буде наскрізно присутнім на всіх етапах учинкового циклу психологічної готовності до професійної діяльності. У підсумку отримаємо чотири рівні сформованості вказаної готовності.

Готовність особи до діяльності – це перш за все її внутрішнє налаштування на визначену поведінку при виконанні навчальних і трудових завдань, установка на активні та цілеспрямовані дії, актуалізація й пристосування особистісних можливостей і потенцій до та для успішного діяння. У даний момент вони зумовлені пізнавальними (розуміння професійних завдань, оцінка їх значущості, способів розв'язання, уявлення про вірогідні зміни умов праці), емоційними (почуття професійної честі та відповідальності, упевненість в успіху), мотиваційними (усвідомлена потреба якісно виконувати перші практичні завдання, інтерес до процесу їх вирішення, спрямованість на досягнення успіху та подання себе оточенню з кращого боку), вольовими (мобілізація сил, наполегливість у подоланні сумнівів і т. ін.) і рефлексивними механізмами. Зазначені механізми актуалізують дію таких компонентів (М.І. Дьяченко, Л.О. Кандилович):

- мотиваційного (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї);
- орієнтаційного (уявлення про особливості та умови професійної діяльності, про її вимоги до особистості);
- операційного (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, уміннями й навичками);
- рефлексивного (самоконтроль, уміння керувати собою під час виконання трудових обов'язків);
- оцінного (самооцінка своєї професійної підготовки та відповідності

її оптимальним професійним зразкам) [84, с. 88]; причому високий рівень розвитку даних компонентів – це системний показник професійної готовності спеціаліста до праці.

Отже, готовність фахівця до праці містить як професійну придатність особистості (сукупність індивідуальних особливостей, здібностей і характерологічних рис, важливих для успішного професійного спілкування та ділової активності, а також відсутність показників, котрі унеможливають участь особи у професійному виробництві) і підготовленість до діяльності (знання, норми і цінності, уміння і навички, набуті у процесі професійної підготовки). Крім того, у ході професійного становлення особистість розвивається, особливо такі її підструктури, які поєднують її особистісний і діяльнісний компоненти [237]. Тому можемо припустити, що становлення творчої особистості фахівця-психолога також ґрунтується на покомпонентних засадах.

Психологічними умовами виникнення готовності до виконання конкретного навчального чи трудового завдання є її адекватне розуміння особистістю, усвідомлення нею відповідальності, бажання домогтися успіху, визначення наступності дій та способів роботи. Появі готовності заважають пасивне ставлення до завдання, безпечність, відсутність плану дій та наміру максимально використовувати свій досвід. Недостатність готовності призводить до неадекватних реакцій, помилок, до невідповідності функціонування психічних процесів тим вимогам, які ставить перед особою ситуація [84, с. 88].

Критичний аналіз наукового доробку відомих психологів дає підстави висновувати, що такі науковці, як Б.Г. Ананьєв, Г.О. Балл, М.І. Дяченко, Л.О. Кандибович, К.К. Платонов, О.П. Саннікова, М.І. Томчук та ін., котрі вивчають проблему формування готовності студентів ВНЗ до професійної діяльності, відносять до її структури наступні складові: мотиви вибору професії, професійну спрямованість (позитивне ставлення до своєї професії, настановлення на продуктивну діяльність), професійно значущі якості особистості; широкий обсяг знань, умінь і навичок; освоєні норми і відібрані цінності; емоційні та вольові властивості студента, його психічні стани і тенденції. У будь-якому разі специфіка професійної діяльності зумовлює високі вимоги до особистості майбутнього фахівця, до його психологічної надійності, відповідальності, компетентності, самоактуалізованості. У цьому сенсі виправдано говорити про два види готовності у випускника ВНЗ до праці – про професійну і психологічну, які перебувають у єдності та взаємодіють у процесі його навчання і трудової діяльності.

Загалом формування психологічної готовності людини до праці означає не що інше, як утворення тих суб'єктивних умов чи властивостей її особистості, які уможливають її свідому та добросовісну, зі знанням справи, роботу в колективі чи для колективу [122]. Першою важливою умовою для становлення любові до праці є відповідність цих властивостей, і передусім схильностей та здібностей, змісту конкретного трудового процесу, другою – сформованість професійних знань, норм, умінь, навичок, цінностей, креативності. Водночас – це і розвинена спроможність приймати самостійні рішення при виникненні складних професійних завдань, оцінювати свої можливості у їх співвіднесенні до майбутніх труднощів і до перспектив досягнення певних результатів, передавати свої знання і майстерність іншим.

На психологічну готовність випускника ВНЗ до праці впливають не лише стійкі його психічні особливості та якості, а й ті конкретні умови, у яких здійснюватиметься його діяльність. До зовнішніх і внутрішніх умов, що зумовлюють таку готовність, відносяться зміст завдань, їх проблеми, новизна, творчий характер; середовище діяльності; особливості стимулювання дій і результатів; мотивація, прагнення до досягнення того чи іншого результату; оцінка ймовірності його досягнення; самооцінка власної підготовленості; стан здоров'я і фізичне самопочуття; особистий досвід мобілізації сил на вирішення певних завдань; уміння контролювати і регулювати рівень свого стану готовності; спроможність налаштуватися, створювати оптимальні внутрішні умови для майбутньої діяльності, розвиненість ціннісно-сислової сфери, громадянська позиція, глибина релігійних вірувань, сформована професійна самосвідомість особистості та ін.

Аргументовано констатована наявність розбіжностей у теоретичних уявленнях науковців стосовно оптимального набору компонентів, які долучаються до структури готовності особистості до професійної діяльності потребує певної деталізації. Саме п'ятикомпонентна структура (мотиваційний, пізнавальний, операційний, емоційний і вольовий компоненти) названої готовності функціонально постає як надважлива внутрішньо-особистісна інтегральна умова успішної й ефективної праці, зміст та обсяг якої визначаються вимогами самого трудового процесу до психічних процесів, станів, тенденцій, досвіду і якостей випускника ВНЗ. Вона передбачає оволодіння студентом за роки навчання загальнонауковими знаннями, нормами, цінностями, уміннями, навичками, котрі потрібні для належного виконання майбутніх професійних функцій, спроможність вирішувати професійні завдання, актуалізуючи інтелектуальні, соціальні та креативні

ресурси, а також опанування комплексом особистісних якостей, котрі визначають професійну стійкість і готовність до праці, відповідальність і наполегливість на шляху до запланованого результату. Водночас у такій готовності значущу роль відіграє творчий компонент, тобто професійна креативність.

Таким чином, готовність практичних психологів до професійної діяльності розглядається нами як стійке, багатоаспектне, цілісне утворення випускника ВНЗ, котре виявляється як інтегральна властивість-риси його особистості, охоплює як низку складників (грунтовні теоретичні знання, спеціальні вміння, позитивне ставлення до обраної професії, фахова компетентність, розвинені креативність і мислення), так і взаємозв'язок обов'язкових компонентів: ситуаційно-почуттєвого, когнітивного, мотиваційного, ціннісно-орієнтаційного, операційного, емоційно-вольового, рефлексивного, що у своїй сукупності й дають їй змогу успішно здійснювати психологічну діяльність. До того ж важливий сегмент професійної підготовки майбутніх фахівців психологічного профілю становить їхня спроможність до творчої надситуаційної діяльності, що передбачає використання комплексу психокультурних кодів, методів, процедур і засобів, спрямованих на їх самоактуалізацію, розвиток професійної креативності і збагачення самореалізаційного потенціалу.

2.2. ОБГРУНТУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТВОРЧОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Творча діяльність студентів є одним із головних факторів ефективності освітнього процесу, котрий спрямований на підготовку фахівців, на становлення і розвиток творчої особистості професіонала. Традиційна система вищої освіти зорієнтована на розвиток конвергентного мислення, себто на формування лише однієї позиції в оцінці явищ чи фактів, тоді як сучасне суспільство вимагає докорінного перегляду освітньої моделі наявної системи вищої школи. Саме тому першочерговим завданням підготовки фахівців є розвиток професійних творчих здібностей студентів-психологів на нових концептуальних засадах. Звідси, обгрунтовуючи модель професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів, доцільно реінтегрувати зміст принципів циклічно-вчинкового підходу у рефлексивній проекції на предметне поле дослідження генези професійних творчих здібностей особистості практичного психолога.

У ході формулювання закономірностей розвитку професійних творчих здібностей особистості доцільно з'ясувати найважливіші, об'єктивні, стійкі взаємозв'язки між компонентами професійних творчих спроможностей, встановити принципи побудови теоретичної моделі розвитку професійної творчості майбутніх фахівців психологічного профілю. Закономірність, як відомо, – це об'єктивно існуючий повторювальний, суттєвий зв'язок явищ суспільного життя чи етапів історичного розвитку, який відображає інші зв'язки чи відношення. Тому для встановлення закономірностей треба застосовувати такі прийоми, які дозволяють їх виявити на основі врахування процесно-динамічних особливостей досліджуваного феномену, рушійних сил його розвитку, себто основних внутрішніх суперечностей, а також вибраних теоретико-методологічних підходів до його дослідження. Так, скажімо, Л.К. Велитченко, аналізуючи педагогічну взаємодію, вказує на те, що її причинно-наслідкова залежність виявляється у тому, що умови перебігу педагогічного процесу об'єктивно регламентуються програмами, підручником, відповідними їм педтехнологіями, які зазнають певних трансформацій у практиці закладу освіти під впливом конкретних об'єктивних обставин. Звідси закономірно, що подальші трансформації виникають у діяльності вчителя відповідно до його професійного і особистісного досвіду [44, с. 246]. Використання тих чи інших прийомів причинно-наслідкової залежності – закономірності – це та форма організації знання, що певним чином їх упорядковує, систематизує. Відповідно до цього закономірності розвитку професійних творчих здібностей, з одного боку, базуються на загальних законах творчості, а з іншого – становлять причинно-наслідкові зв'язки, котрі визначають спрямованість та ефективність творчого процесу як психосоціального явища.

У підґрунті творчої праці особистості завжди перебуває репродуктивна діяльність, оскільки, по-перше, творче і репродуктивне пізнання є двома відносно незалежними частинами єдиного цілого, де останнє постає як підготовча частина першого, а творче – як основна, визначальна; по-друге, ці два типи пізнання зіставляються між собою як ціле з елементами в кожній частині; по-третє, репродуктивна і творча пізнавальна діяльнісні стратегії взаємопроникають одна в одну [44]. Відтак очевидно, що межа між репродукцією і творчістю є умовною і мобільною, феноменологічно відображає себе по-різному у різноманітних сферах і видах життєдіяльності, у тому числі й пізнавальній.

Розробляючи модель евристичного навчання А.В. Хуторской під закономірностями даного типу навчання розуміє стійкі повторювані зв'язки між типовими педагогічними фактами, явищами і подіями за конкретних

освітніх умов [133, с. 151]. На основі експериментально організованої практики та теоретичного осмислення її результатів учений обстоює такі закономірності евристичного навчання:

1) освітня продуктивність учнів зростає, якщо вони усвідомлено беруть участь у визначенні цілей навчання, виборі його технологічних елементів, у створенні особистісного компонента змісту освіти;

2) евристичне привласнення учнями фундаментальних освітніх об'єктів закономірно призводить до побудови їх особистісної системи знань, котра є адекватною до виучуваної дійсності та до освітніх стандартів;

3) первинність одержання учнем особистого освітнього продукту стосовно до аналогічних зовнішніх освітніх стандартів призводить до побудови їхньої особистісної системи знань, котра є адекватною як до дійсності, так і до освітніх стандартів;

4) динаміка творчих досягнень учнів випереджає динаміку зростання рівня привласнення базових освітніх нормативів, де творча результативність навчання більшою мірою впливає на розвиток особистісних рис-якостей учнів, ніж на рівень освоєння ними заданих освітніх стандартів;

5) зміни зовнішніх освітніх продуктів учня відображають його внутрішні психодуховні зміни – розвиток креативних, когнітивних та оргдіяльнісних особистісних якостей;

6) залучення до навчального процесу метапредметного змісту виводить учня за межі навчального предмета і призводить до встановлення ним особистісно значимих зв'язків з іншими сферами знання і досвіду, що визначає цілісність змісту його освітньої підготовки;

7) збільшення у навчальному процесі частки відкритих завдань, котрі не мають однозначно передбачуваних розв'язків, сприяє інтенсифікації та ефективності розвитку креативних рис-якостей творчо зорієнтованих учнів;

8) рівень творчої продуктивності учнів визначається їх індивідуальними здібностями і ступенем привласнення ними евристичної технології діяльності [133, с. 151].

Більш ґрунтовну характеристику причинно-наслідкових зв'язків пропонує А.В. Фурман, який, обґрунтовуючи міждисциплінарну теорію навчальних проблемних ситуацій, виділяє такі закономірності:

а) прогресивна наступність у розвитку етапів навчальної проблемної ситуації, яка, розпочинаючись виникненням і завершуючись зняттям проблемності, зумовлює сходження учня до нового рівня особистісних знань і забезпечує динаміку цілісного розвитку його продуктивного мислення;

б) єдність процесів розвитку, функціонування і самоорганізації нав-

чальної проблемної ситуації як психодидактичного явища;

в) функціональна цілісність, якої набуває навчальна проблемна ситуація лише під час переходу від формування до розв'язання проблемності у колективній та індивідуальній миследіяльності;

г) циклічність у функціонуванні системи навчальних проблемних ситуацій, що спричинена генезисом і розв'язком учнем завершеної сукупності пізнавально-сміслових суперечностей, у якій раніше розв'язані проблеми є внутрішньою передумовою (матеріалом ментального досвіду особистості) функціонування наступних;

д) ефективність функціонування навчальних проблемних ситуацій, що залежить від того, наскільки повно задіяна система джерел проблемності пізнавального процесу учня (суб'єктно-особистісна невизначеність, інтелектуальна трудність, пізнавально-смістова суперечність, проблема морального вибору), проблемно-діалогічних форм пізнання та діалогічних засобів керування пошуковою пізнавальною активністю учнів;

е) розвиткове функціонування внутрішньої проблемної ситуації, яке відзначається психологічною повноцінністю і насиченістю етапів цілісного миследіяльнісного процесу на предмет оптимального модульного набору певних психодуховних явищ (здивування, переживання, внутрішня конфліктність тощо) у пізнавальній роботі учня як суб'єкта, особистості, індивідуальності [276, с. 21].

Виокремлення із царини методологічних підходів у підготовці майбутніх практичних психологів саме такого підходу, котрий уможливить, окрім ВНЗівського навчання, розвинути творчий потенціал, креативність, і головне – творчу особистість, майбутнього психолога-професіонала, себто такого фахівця, котрий спроможний не тільки успішно виконувати покладені на нього професійні завдання, але й водночас постійно професійно зростати, вдосконалюючи власну майстерність психологічного діяння.

Методологічну оптику виокремлення методологічного підходу розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів становлять:

а) філософсько-психологічна теорія вчинку В.А. Роменця [224-228];

б) циклічно-вчинковий підхід у розвитку науки (передусім соціо-гуманітарної, наукових шкіл і творчого шляху видатних мислителів), що обґрунтований А.В. Фурманом [264-267].

Реалізація теоретичних засад розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів обумовлює застосування певного методологічного підходу.

Термін «підхід» у науковому розумінні означає сукупність прийомів і засобів стосовно впливу на будь-кого, що-небудь тощо. У самій структурі підходу, котрий є цілісним явищем, доцільно виокремити два рівні: концептуально-теоретичний, себто вихідні концептуальні положення, ідеї та принципи, котрі, своєю чергою, є гносеологічною основою діяльності та осередком її здійснення; і процесуально-діяльнісний, котрий передбачає вироблення і застосування під час діяльності доцільних та адекватних її концептуально зорієнтованому змісту способів і форм зреалізування [187]. Відповідно до цього, програма розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів у нашому досвіді миследіяльності засновувалася на такому підході, котрий уможливив теоретико-методологічне обґрунтування положень, ідей та принципів процесу творчості й творчої активності особистості (концептуально-теоретичний рівень), виокремлення способів і засобів зреалізування особистістю творчої продуктивної діяльності. Іншими словами, підхід постав як вихідна рефлексивна позиція чинного дослідження, тому нами застосований не просто підхід, а методологічний підхід до розвитку саме професійних творчих здібностей майбутніх психологів-практиків.

У сучасній науці трактування методологічного підходу зводиться до його розуміння як: по-перше, сукупності (системи) принципів, котрі визначають загальну мету і стратегічний напрям здійснення відповідної діяльності [225]; по-друге, принципового методологічного зорієнтування дослідження, себто як утвердження концептуальної позиції вивчення об'єкта, поняття чи принцип, що уможлиблюють загальну стратегію наукового пошуку [128]. Очевидно, що для розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів методологічний підхід має засновуватися, з одного боку, на системі принципів, а з іншого – на оптимальному наборі закономірностей стосовно формування творчої особистості психолога-професіонала, котрий здатний вирішувати повсякденні професійні завдання психологічної практики на продуктивному рівні організації власної продуктивної праці. Причому, як справедливо наголошує Л.К. Велитченко, «визначення підходу – процес складний і не завжди однозначний... Вибір підходу як теоретичної процедури і, отже, розуміння його суті, як ми вважаємо, залежить від мети дослідження, наукової ситуації» [44, с. 239]. Саме тому важливо проаналізувати основні підходи до вивчення досліджуваної проблеми.

Основними методологічними підходами у психолого-педагогічних дослідженнях є системний, особистісний, діяльнісний, компетентнісний та ін. Причому кожен цих підходів може успішно застосовуватися у різних

аспектах вивчення психічних утворень, діяльності та поведінки особи.

Так, зокрема, системний підхід передбачає зорієнтування дослідження на розкриття цілісності об'єкта, а також виявлення його складних зв'язків і взаємодій, що передбачає виокремлення найбільш вагомого, системоутворювального зв'язку. Причому цей підхід дає змогу розглянути проблему не ізольовано, а в єдності зв'язків із навколишнім довкіллям, дозволяє досягнути сутності кожного зв'язку та окремого елемента, здійснити асоціативні паралелі між загальними і локальними цілями. Водночас системність обов'язково означає визначеність та цілісність як невід'ємні складові цього підходу. А творчий процес, себто процес створення творчого продукту, – першочергово непередбачуваний, мало осмислений спосіб вирішення того чи іншого завдання. Тому застосування системного підходу для розвитку професійних творчих здібностей студентів психологічного профілю можливо лише на певному етапі дослідження залежно від його мети і завдань, адже повновагомо технологічно уреальнити цей підхід неможливо.

Метою застосування наступного, особистісного, підходу у психології є створення умов для різнобічного прояву і відповідно розвитку особистісних функцій суб'єктів, наприклад освітнього процесу, а не формування особистості із заданими спроможностями. Загалом особистісний підхід уможлиблює, з одного боку, діалектично вирішити проблеми співвідношення загального, особливого та одиничного в характеристиці особистості, а з іншого – цілісно дослідити окремі психічні функції, процеси і властивості. Крім того, «особистісний підхід у своєму становленні може бути представлений двома тенденціями – особистісно доцентрованою, яка виявляється у концентрації усіх підходів при вивченні глибинної системно-психологічної сутності особистості, та особистісно відцентрованою тенденцією, що унааявлена різними видами особистісно орієнтованих підходів, які виявляються в «орієнтації» на окремі особистісні якості в цілісному персоніфікованому контексті» [218, с. 48]. Водночас розгляд проблеми професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів на засадах особистісного підходу переноситься дещо в іншу площину, коли їх вивчення у широкому особистісному плані, а також спроби визначити ці здібності через особистість, переводить саму проблему творчих здібностей у сферу проблем особистості, що, своєю чергою, не повністю відповідає теорії творчості і концепції творчих здібностей особи.

Сутність діяльнісного підходу у підготовці фахівців визначається як така організація освітнього процесу, коли студент діє з позиції активного суб'єкта пізнання, навчання і спілкування. Причому в нього цілеспрямовано

формуються спеціальні уміння, котрі спрямовані на усвідомлення мети, планування процесу діяльності, її зrealізування і регулювання, здійснення самоконтролю, аналізу та оцінки результатів власного діяння. Відтак головна ідея діяльнісного підходу пов'язана не стільки із самою діяльністю як такою, а з діяльністю як засобом становлення і розвитку особистості. У контексті цього підходу виділені критерії виникнення психіки та стадії розвитку психіки у філогенезі, розроблені уявлення про провідну діяльність як основу і рушійну силу розвитку психіки в онтогенезі, уявлення як механізм формування образу, структуру діяльності (діяльність, дія, операція, психофізіологічні функціональні системи), значення й особистісні смисли як складові свідомості, ієрархію мотивів та особистісних смислів як одиниці побудови особистості. У будь-якому разі діяльність постає як обов'язкова умова формування здібностей, як процес їх утворення. Натомість логічно виникає запитання стосовно вродженості чи набутості здібностей, адже останні характеризують сам механізм здійснення діяльності як властивості функціональних систем, котрі реалізують окремі психічні функції, які є родовими формами будь-якого діяння, і в ній же розвиваються через набуття рис оперативності, почасти автоматизму [289]. Але, крім того, виявляються ще й окремі здібності, особливо продуктивного характеру, котрі спроможні з'явитися спонтанно, самостійно, без спеціально організованого розвитку. Отож, якщо мовиться про розвиток професійних творчих здібностей, то діяльність розглядається лише як базова умова або як вагомий чинник становлення, розвитку і формування творчого потенціалу та здібностей особистості.

Стратегія модернізації вищої професійної освіти зумовила один із найбільш актуальних на сьогоднішній день способів опрацювання нової освітньої політики – компетентнісну парадигму. Мовиться про апелювання до компетенцій та компетентностей як до визначального критерію підготовленості сучасного випускника вищої школи до нестабільних та стереоскопічних умов праці та соціального життя. Якщо «традиційна» кваліфікація фахівця мала за мету функціональну відповідність між вимогами робочого місця і цілями освіти, а підготовка полягала у засвоєнні студентами більш-менш стандартного набору знань, умінь та навичок, то «компетенція» передбачає розвиток у людині системно організованих інтелектуальних, комунікативних, рефлексуючих, самоорганізуючих, моральних властивостей, які дозволяють успішно організувати діяльність у широкому соціальному, економічному та культурному контекстах.

Головну роль компетентнісного підходу у системі вищої освіти вбачають

у підсиленні її практичної орієнтації, виходячи за межі так званої «ЗУНівської» парадигми, яка традиційно визначала цілі вищої професійної освіти. Водночас компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формування навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного простору [1].

Однак на сьогодні одностайного підходу до трактування поняття «компетентнісний підхід в освіті» серед науковців немає, як і не існує єдиного визначення поняття «компетенція» і «компетентність». Всі спроби дати їх визначення базуються на чотирьох моделях Європейського фонду освіти, основами яких є:

- 1) параметри особистості;
- 2) виконання завдань та діяльності;
- 3) виконання виробничої діяльності;
- 4) керування результатами діяльності, і демонструють різне тлумачення змісту цих понять.

Так, дуже часто компетенція трактується як загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді і нахилах, набутих під час навчання і готовність використовувати їх для вирішення практичних та теоретичних завдань. Нерідко компетенції характеризуються як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які ставляться відносно певного кола предметів і процесів, й необхідних, щоб якісно та продуктивно діяти щодо них, або ж професійно-статусна можливість здійснення людиною державних, соціальних і особистісних повноважень у професійній діяльності та система базових характеристик, які визначають її успіх і можуть бути описані в термінах поведінки [94; 138; 187; 188].

Отже, компетенція порівняно з поняттями «знання, вміння, навички» розглядається як більш складна психодидактична особистісна структура, яка базується на цінностях, спрямованості, знаннях, досвіді, набутому особистістю як у процесі навчання, так і за його межами. Вона виявляється в мобілізації особистісних рис, одержаних знань, досвіду, моделей поведінки в конкретній ситуації для ефективного вирішення різноманітних проблемних, творчих завдань. У структуру компетенції входить сформованість у особистості внутрішньої мотивації, психологічної та практичної готовності до досягнення більш якісних результатів у своїй професійній діяльності та соціальному житті. Таким чином, можна визначити три складові сутнісного

наповнення поняття «компетенція»: аксіологічні – засвоєння цінностей, ціннісне ставлення до професії та до особистісного зростання; когнітивні – володіння знаннями; операційні – сформованість способів діяльності, технологічної грамотності.

Щодо поняття «компетентність» наукова думка теж не має одностайного підходу до його розуміння. Її розглядають як «інтегральну рису особистості, яка виявляється у її загальній здатності та готовності до діяльності» і ґрунтується на знаннях та досвіді, набутих у процесі навчання та соціалізації та володіння відповідною компетенцією, яка охоплює особистісне ставлення до цієї компетенції й предмета діяльності [133]. Вона поєднується із здатністю до практичної діяльності, що потребує наявності понятійної системи і її розуміння, відповідного типу мислення, які дозволяють оперативно вирішувати завдання та проблеми, що виникають, і до відповідальності за наслідки її реалізації. Вчені вважають, що компетентність – це «не тільки професійні знання, навички та досвід у спеціальності, а й ставлення до справи, певні (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні риси для забезпечення потрібного результату на конкретному робочому місці у конкретній робочій ситуації» [198].

Деякі науковці [138; 187; 188] не розмежовують поняття «компетенція» та «компетентність» і вважають, що вони (компетенція та компетентність) відображають цілісність та інтегративну сутність результату освіти на будь-якому рівні і в будь-якому аспекті, інші – розділяючи ці поняття, під компетенцією розуміють наперед задану вимогу до освітньої підготовки, а під компетентністю – набуті особистісні риси, а також мінімальний досвід щодо діяльності в цій сфері: компетентність передбачає мінімальний досвід застосування компетенції [133]. Отож, поняття «компетенція» та «компетентність» змістовно системні та багатокомпонентні. Вони характеризують певне коло предметів і процесів, реалізуються на різних рівнях, тобто включають різні розумові операції (аналітичні, критичні та комунікативні), а також практичні вміння і навички й мають свою класифікацію та ієрархію.

Реалізація сучасних вимог до професійної підготовки випускників ВНЗ передбачає досягнення інтегрованого кінцевого результату навчання, у формі якого може розглядатися сформованість у майбутнього спеціаліста ключових компетентностей як поєднання загальних умінь та знань, універсальних здібностей і готовності до вирішення широкого спектру завдань – від осо-

бистісних до соціальних та професійних, і спеціальних компетенцій, які визначають володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, готовність до інновацій у професійній сфері.

Отже, застосування компетентнісного підходу до підготовки майбутніх економістів передбачає усвідомлення всіма суб'єктами освітнього процесу кінцевої мети своєї діяльності: підготовку спеціаліста, котрий володіє як ключовими, так і спеціальними професійними компетентностями, здатного вирішувати різноманітні завдання у сфері економічної діяльності, має високу мотиваційну направленість на високу продуктивність праці, володіє комунікативними технологіями й усвідомлює власну та суспільну значущість своєї професії.

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» та іншими нормативно-правовими документами у сфері вищої освіти «стандарти вищої освіти розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту і результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів (наукових установ)» [91]. Крім того, основні положення цього Закону передбачають: а) по-перше, побудову нової парадигми вищої освіти, яка спрямована на результат навчання з метою забезпечення конкурентоздатності випускника; б) по-друге, реалізацію завдань освітньої програми (навчати треба того, що студенту потрібно через чотири роки (на бакалаврському) рівні).

Отже мовиться, перш за все, про новий зміст системи вищої світи, зорієнтованої на максимальне забезпечення студентам їх шансів отримати перше місце на ринку праці, підвищення їхньої «вартості» у працевлаштуванні, задоволення тим самим актуальних потреб останніх [215].

Все це є підґрунтям побудови студентоцентрованого навчання, котре має за мету:

- а) забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці;
- б) передбачає активне впровадження компетентнісного підходу;
- в) забезпечення результатів навчання;
- г) покращення якості вищої освіти та оцінювання якості.

Емпіричним свідченням поступальності аксіогенезу майбутнього фахівця є розгортання спектру суб'єктних позицій студента, які охоплюють повноту відповідального й ініціативного ставлення до учіннево-професійної діяльності, особистісного прийняття вимог професійної діяльності, орієнтацію на максимальне розкриття власного потенціалу та сприяння актуалізації інших людей [113, с. 20]. Гуманітарність – це також складник

компетентності, який виявляє людина, котра володіє постнекласичним мисленням, уміє реконструювати соціокультурний контекст рефлексії. У кожній професійній справі буде стільки гуманітарності, скільки в ній компетентності, усвідомлення відповідальності за відтворення в культурі, збагачення значень її категорій. Отож тут на перший план виходять світоглядні аспекти досконалої діяльності. Стратегія такої діяльності породжує нові методологічні контури світосприйняття. Зміна конфігурації простору трансформує світоглядні настановлення, відкриває можливість для розуміння і діалогу різних культур, який має на увазі рефлексивне ставлення до їх базових цінностей. Також виробляються нові фундаментальні цінності і способи відтвореності культури, змістовлення самого поняття «гуманітарність». У процесі історичного розвитку змінюється значеннєво-смысловий контекст цього поняття, хоча сама гуманітарність продовжує визначати рівень професійної компетентності.

У плані змістової цілісності компетентнісний підхід вимагає особливої організації сфери соціогуманітарної освіти. Відзначимо той факт, що у функції трансляції готового знання освіта істотно погіршена ЗМІ, Інтернетом, консалтингом. Якщо говорити про функцію системи освіти щодо відтворення людських ресурсів, то йдеться про метод передачі знань у їх некласичній епістемологічній природі як засобів діяльності і способів мислення. Нова технологія мислення створює свою соціокультурну оболонку, історію, конкретні взірці організації життя, які забезпечують цю технологію. Саме методологічна орієнтація соціогуманітарної освіти визначає відкритість освіти і культури, конституюючи їх сферотворчу здатність до нескінченного розвитку їх змісту. І це зрозуміло чому. Скажімо, для здійснення практик автопоезису потрібна наявність відкритого освітнього простору, в якому існує можливість вибудувати індивідуальну освітню траєкторію. Мислення в такому просторі є подієвим й участь у таких подіях дозволяє особі індивідуально формувати щоразу більш складні компетентності та створювати унікальні взірці мислєдїяльності. Цей освітній простір має бути організований як структурований проект повноцінних життєвих умов, що уможлиблюють становлення людини-особистості, вироблення гнучкої трансформації властивих їй компетентностей під потреби практики, у тому числі й гуманітарної.

Зміна освітнього контексту психічного життєздійснення нації, коли змінюється провідний тип мислення і допустимі способи діяльності професіоналів, не припускає негайного демонтажу старих освітніх структур та блокування психологічних стереотипів і моделей поведінки. Вони

потрапляють в інші функціональні зв'язки, що урізноманітнює їхню смислову природу, а тому процес розвитку сфери освіти продовжується на новому методологічному фундаменті. Так, педагогічна свідомість українських освітян на цьому етапі суспільствотворення в основному об'єктоцентрична, себто здебільшого в наявних концепціях основним елементом змісту є об'єкти і знання про них. Відтак компетентність закономірно визначається як спосіб діяльності щодо певних усуб'єктнених об'єктів. Якщо ж звернутися до світового досвіду формулювання компетентнісних моделей, то тут на перший план виходить дія, операція, котра співвідноситься не з об'єктом, а із ситуацією, проблемою. Відповідно, об'єкти набувають абсолютно іншого статусу, адже це вже не природні феномени, які мають бути пізнані, описані і класифіковані, а рукотворні свідоцтва оволодіння відповідною компетенцією. Значно розрізняється контекст й інфраструктура автентичних версій компетентнісного підходу та обговорюваних в освітньому контексті моделей. Насправді, різняться самі простори концептуалізації, йдеться про потребу наукового обґрунтування відповідних понять, у той час як глобальна ситуація припускає визначення компетентностей у рамках багатостороннього соціального діалогу.

Компетентнісний підхід у підготовці фахівців має за мету орієнтацію на практичну складову змісту освіти, котра забезпечує успішну життєдіяльність (компетенції). Даний підхід, по-перше, діє як корелят множинності більш традиційних підходів і водночас не створює власну концепцію та логіку, але передбачає забезпечення понятійного і методичного апарату із уже існуючих наукових дисциплін [24], по-друге, – це спроба привести до відповідності освітній процес і потреби ринку праці, а також виділення результатів освіти, причому цим результатом є здатність особи діяти у різних ситуаціях, а не сума засвоєних знань [91], по-третє – це сукупність загальних принципів і цілей освіти, відбір її змісту, організація навчального процесу та оцінювання освітніх результатів [138]. Причому застосування компетентнісного підходу сприяє подоланню традиційних орієнтацій освіти, адже він дозволяє актуалізувати діяльнісну складову і призводить до нового бачення змісту, методів і технологій.

Вищезазначене дає підстави висновувати, що компетентнісний підхід забезпечує спрямованість освіти на розвиток особистості майбутнього фахівця у результаті формування в нього таких особистісних якостей, як компетентність, засоби вирішення професійних і соціальних завдань в освітньому процесі. Водночас підготовка фахівців, котра зорієнтована на

компетентності освіти передбачає головню особистісну, зокрема мотиваційну, характеристику готовності особи до виконання професійних завдань, у тому числі також її інтерес і ставлення, себто мовиться про здійснення репродуктивної діяльності. У цьому випадку поза увагою залишається творча спрямованість, творча активність і творчий потенціал майбутнього фахівця, передовсім його професійні творчі здібності до реалізації власних стратегій і тактик при розв'язанні різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних екстремальних ситуацій, і головне – відсутність методів і способів формування творчої особистості фахівця-професіонала.

Отже, критично проаналізовані методологічні підходи не повною мірою забезпечують розвиток професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів. Тому нами обраний методологічний підхід синтетичного характеру, що засновується на філософсько-психологічній теорії вчинку В.А. Роменця та циклічно-вчинковому підході А.В. Фурмана.

Категорія «вчинок» ще до недавнього часу не турбувала вчених-теоретиків, котрі проводять дослідження у сфері соціогуманітаристики. Учені вказують на те, що вчинок – це завжди дія, яка оцінюється в широкому соціальному контексті, дія, котра має певний соціальний зміст; це дія, яка отримує або має, або може отримати серйозну суспільну оцінку; це поняття вводиться у психологію для позначення дій, спрямованих на свідому реалізацію моральних імперативів, досягнення ідеалів, дотримання соціальних норм, творче втілення моральних цінностей [210; 224-225; 256; 257]. Результат вчинкового діяння – це завжди внесок у власне розуміння життя, рефлексія, самоусвідомлення, навіть якщо він не виправдав власних очікувань та переживань.

Психологія вчинку постає як теорія, для опрацювання якої багато зусиль доклав видатний методолог нашого часу Володимир Роменець [224; 225]. Він визначає вчинок як живий осередок, який охоплює усі суттєві аспекти психічного у його вищих значеннях, так що поза ним нічого не залишається. Це – нова, власне, канонічна психологія, яка насичена філософією минулих поколінь, та дає поштовх новому психологічному мисленню. У вчинковому діянні людина має можливість виразити себе, свою неповторність та індивідуальність, натомість приносячи своїм діянням користь суспільству. Отож вона здійснює неповторний внесок у розвитку сьогочасного суспільства. Діяльність людини, яка заслуговує визначення як учинку – запорука наукового безсмертя, та набуває культурно-історичної цінності, якщо перевищує межі конкретного часу. Здійснення людиною вчинку – це завжди перехід у новий буттєвий простір.

Першою сходинкою до звершення вчинку постає ситуаційний компонент. Коли людина опиняється в ситуації, яка зумовлена індивідуальними умовами, та дещо обмежується культурно-історичним надбанням, вона змушена приймати обґрунтовані рішення, на які також впливає досвід предметно-дійового орієнтування особистості та спонукальний вплив ситуації, велику роль тут відіграє її індивідуальна природа. Ці рішення та певні дії особистості є поштовхом для вибору мотиву її діяння, коли вона обирає пріоритетні напрями своєї діяльності. Обрання мотиву, який зумовлюється спонуканими, потягами та індивідуальним досвідом моральної творчості, є другим компонентом, а саме мотиваційним. В обранні цілі, яка очищена від боротьби мотивів, сумнівів, в обранні засобів діяння полягає суть другого компоненту, за яким слідує третій, власне дійовий компонент, який дає продукти творчої праці, реалізуються методи для досягнення очікуваного результату, потенціал людського в людині визначається її спроможністю до вчинку, вона має можливість, яку обрала для себе сама, самореалізуватись, самоусвідомитись, а головне – самотворитись. Вчинок створюється всупереч стереотипам, традиціям, умовам, звичкам та обставинам, та не завжди може бути прийнятим суспільством, яке вороже сприймає таке діяння, визнає злочинним, тому, оцінюючи будь-які результати, слід взяти до уваги конкретний історичний час та запити суспільства чи соціальної групи. Власне усвідомлення та оцінка власних очікувань через формат зовнішніх обставин, людина оцінює значення та цінність здійсненого нею і в першу чергу вагомість як таку для розвитку власної моральної творчості. Четвертий компонент у структурі діяльності – післядійовий, головний зміст якого рефлексія; дія завершується, але вчинок триває і стає основним кроком до нових звершень. Перед людиною завжди стоїть вибір, і тому вона сама вирішує чи діяти, керуючись нормами та стереотипними баченнями, які насаджують людині певну модель поведінки і не дають змоги розвиватися, чи керуватися лише власними прагненнями. На думку В.А. Роменця, «ситуація умертвляється обставинами, якщо людина починає коритися їм, а коли індивід виступає як суб'єкт, він посилює міць своєї дії, обставини підкоряються їй, а гідність волі іншим шляхом не приходять» [210, с. 120]. Він зауважує, що всі моральні цінності й закони вже відкрито, і сенс буття окремої людини усього людства полягає в тому, щоб утримати, а не втратити їх, тому потрібно не просто діяти, а саме вчиняти [210, с. 123].

Кожна людина, яка реалізується у вчинковому акті, повинна критично замислитись над власним індивідуальним буттям, що не завжди призводить до позитивних емоцій та задоволенням потреби. Самоактуалізована

особистість завжди досягає поставленої мети, і кожен продукт її моральної, творчої діяльності – це низка реалізованих мотивів, яка є завжди приводом для роздумування та рефлексії, і не завжди позитивний результат та власне задоволення приносить більше користі її та суспільству, ніж розпач та розчарування, головне не зневіритись у власних можливостях.

У науковій школі В.А. Роменця доведено, що засадничим механізмом, який перебуває у фокусі психічної діяльності, є структура вчинку. З іншого боку, вчинковий принцип дає змогу бачити логічну структуру психології, вибудувати її систему, окреслити шлях, яким психологія заглиблюється у власну об'єкт-предметну сферу пізнання, відображає суто психологічні закономірності. Зрозуміти історично усвідомлювані форми вчинку – це означає досягнути якісно відмінні етапи становлення самої психології, здійснити реконструкцію її історії. Саме через структуру вчинку, як вона постає в історичному аспекті розвитку людства, відкривається можливість показати достеменні зв'язки психології з іншими формами людської свідомості, висвітлити евристичну взаємодію між ними. Водночас учинок – це також загальний феномен людської культури, адже надбання культури – це об'єктизовані свідчення майстерних учинків.

Дослідження творчості в історії психології передбачає певне перенесення в ту чи іншу психологічну систему низки оригінальних ідей і поглядів, відшукування її логічного осередку, співвіднесення з ним усіх елементів структури системного знання. Адекватне відтворення ідей певного часу у зв'язку з його культурою і творчістю – головне завдання психолога-дослідника, котрий до того ж має ще й розвиваючи певну теоретичну лінію розвитку психології творчості, що пов'язана із перетворенням головного концептного осередку психології як науки.

Психологічне пізнання, будучи сутнісно психологічним і здійснюючись у межах логічної структури психології, за умови його продуктивності вбирає у себе історичні надбання науки, реінтерпретує їх так, щоб зрозуміти розвиток предмета дослідження. Вчинок у форматі як центральний осередок внутрішньої логіки науки психології є не лише історичним або суто логічним феноменом, він, крім того, містить у собі в життєвій екзистенції логічне та історичне, ноуменальне і феноменальне. У проекції на упредметнення психології творчості це означає пошук змістовного раціонального зерна, тобто ідеї або концепту, що поєднує як історичне, так і логічне. В нашому випадку мовиться про вчинок творчості та його структуру.

Отже логіко-канонічна структура вчинку, за теорією В.А. Роменця [210; 224-225], завжди в будь-яких історичних періодах містить у собі щонай-

менше чотири компоненти – ситуаційний, мотиваційний, дійовий і після-дійовий як здійснення вчинку зі «зворотним зв'язком», де його структурна побудова виявляє рівень його зрілості. Таким рівнем і виявляються довершені ситуація, мотивація, дія та післядія. Рівень креативно-вчинкової зрілості особистості є позицією, з якої розглядаються і тлумачаться всі інші компоненти структури вчинку творчості. Кожний історичний рівень психології ставить свої акценти у цій структурі. Так, з переходом до нової концепції чи позиції бачення вчинок творчості усе більш змістовно й логічно розглядається як логічний осередок саме тому, що як психологічний феномен він являє собою осереддя психічного перетворення, поступу самої людини як особистості та індивідуальності [226]. Стародавня вимога «Пізнай самого себе» не тільки означає потребу пізнання ізольованої психічної даності, тобто психіки певної особи з усіма її особливостями та ресурсами, а й є відправною точкою для самопізнання людством своїх творчих спроможностей з тим, аби збагатити власний історичний розвиток найвищими культурними досягненнями [256].

Сучасна психологія творчості відрізняється властивим для неї баченням свого предмету і методу пізнання, специфічною системою раціогуманітарних знань, тематикою та мовою наукового спілкування, характером взаємодії із соціальною практикою, змістом і логікою суперечностей, які вона виявляє, переживає, долає. Так само як психологія в цілому, як є підстави констатувати, сучасна психологія творчості набуває все більш колоритного парадигмального образу, що визначає її специфіку і перспективу її подальшого розвитку. Причому будь-яка психологічна парадигма передбачає визначеність й узгодженість позицій тієї чи іншої групи вчених-психологів щодо онтологічного статусу психодуховної реальності, теоретико-методологічних принципів її дослідження та інтерпретації, а також стосовно кола проблем, які має сенс досліджувати в межах цієї парадигми; й одночасно все це залежить від методологічної зрілості її понятійно-категорійної системи.

Мовиться про різноманітні парадигми, що виступали у формах детермінізму, емпіризму, асоціанізму, еволюціонізму, функціоналізму, гуманізму чи раціогуманітарні парадигми, що поставали у формах детермінізму, емпіризму, асоціанізму, еволюціонізму, функціоналізму, гуманізму чи раціогуманізму тощо, аналізуючи які, є можливість сформувати уявлення про суперечливу логіку її історичного поступу, визначитись у теперішніх пріоритетах та уявити перспективи подальшого розвитку, що повною мірою стосується і психодуховних творчих здібностей [266].

Очевидно, що це завдання належить до проблемних, адже цілком

вірогідно, що поряд з базовими парадигмами можуть існувати їх варіації, модифікації, різні їх інтерпретації, котрі претендують на роль самостійних парадигмальних утворен. Саме такими, скажімо є парадигми відомих українських психологів: суб'єктно-вчинкова В.О. Татенка, раціогуманістична Г.О. Балла, вітакультурна парадигма А.В. Фурмана та ін. Утім, логічно припустити, що достеменних парадигм у психології існує стільки, скільки виявлено фундаментальних суперечностей у її предметному лоні. Це, насамперед, добре відомі з історії психології суперечності душевного і тілесного, духовного і плотського, психічного, з одного боку, і фізичного, хімічного, біологічного, фізіологічного, соціального, культурного, історичного тощо – з другого. На шляху дослідження цих суперечностей психологія розробляла відповідні парадигми, які, змінюючи одна одну, крок за кроком розкривали специфіку психічного як відносно самостійного, реально існуючого суцього, як виняткові буттєвості, що перебуває у природному зв'язку з іншими формами і способами людського повсякдення. Відомою ілюстрацією тут є парадигмальні версії, ґрунтовані на проблематиці джерел та рушійних сил розвитку психічного: парадигми зовнішньої детермінації і самодетермінації розвитку психіки («культурно-історична парадигма Л.С. Виготського [53], парадигмальна формула «внутрішнє через зовнішнє» С.Л. Рубінштейна [230]), а також проміжний варіант, що констатує її залежність від біологічного і соціального, індивідуального і суспільного, посеїбічного і потойбічного та ін.

Інший ланцюг парадигмальних утворень центрується довкола пошуку методів розв'язання суперечностей між психічним і фізичним, психікою і мозком, мисленням і мовленням, психікою і поведінкою, свідомістю і діяльністю тощо. В одних з них увага зосереджується на функціональній залежності психічного від фізичного чи фізіологічного, в інших – обстоюються його самоспричинення, спонтанність, самодостатність. Є парадигми, у яких віддається перевага фактору діяльності й учиненню людини у поясненні природи її психічного, а є такі, що тлумачать психічне як недіяльнісну чи надучинкову форму активності, котра відіграє роль психоенергетичної підстави чи передумови людської феноменології.

Оскільки природа психіки нерідко тлумачилась з огляду на якусь одну її суттєву ознаку (відображення, регуляція, активність, конструювання, творення), окрему психічну функцію (несвідоме, свідомість, діяльність, поведінка, спілкування, учинення) чи синтетичну якість (душа, самість, особистість, індивідуальність, Я-концепція), то відповідним чином вибудовувалися парадигмальні форми їх дослідження і пояснення, які в чомусь доповнювали, а в чомусь заперечували одна одну, хоча й формували

строкату картину історично цілісної системи психологічних знань.

Особливої гостроти на рубежі XIX–XX століть набули проблеми методу дослідження психічних феноменів, що закономірно спричинило виникнення самобутніх методологічних парадигм – інтроспективної, бігевіористичної, психоаналітичної, феноменологічної та екзистенційної парадигм. У кожній з них напрацьовані свої специфічні теоретичні конструкти, що фактично не конкурують між собою, а пояснюють повний спектр психодуховної феноменології. Окремо зауважимо, що розмова про завершеність будь-якої парадигмальної або суто теоретичної моделі психічного як відображувально-творчої даності навряд чи є коректною. Тому, напевно, краще вести мову про різні моделі, які доповнюють одна одну. Доречно говорити про їх онтичне і логічне взаємодоповнення. При цьому не видається компромісним твердження, що відображенням, регуляцією і творенням займається саме психіка, що сферно організована як індивідуальний світ Я людини в цілісному наборі образів її суб'єктивної реальності – індивіда, суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсуму.

В науці та реаліях суспільного повсякдення, які вона досліджує (наприклад, колективному творчому процесі), існує загальна тенденція пошуку вихідного принципу, категорії, з якої починається саморозвиток понять, теорій, концепцій, парадигм наукових шкіл, дисциплінарного ладу науки. У психології на роль «осередку», «клітини», «того, з чого все починається», як відомо, претендували і продовжують претендувати різні категорії, такі як «дух» і «душа», «свідомість» і «діяльність», «несвідоме» і «гештальт», «відношення» і «поведінка», «особистість» та «індивідуальність» «мислєдїяння» і «вчинок». Кожна із цих категорій, безперечно, має певне радіологічне значення для побудови системи психологічної науки, тобто має більшу чи меншу здатність концентрувати в собі потенціал самотворення, виступати джерелом саморуху системи психіки в цілому, «обслуговувати» різні її функціональні рівні та внутрішні складники.

Проте у психології існують категорії, які встановлюють своєрідне переважання або «диктат» метафізичних сил, вимагають визнавати людину лише маріонеткою надсуб'єктних чи ситуативних впливів, таких як «абсолютний дух» Г.В.Ф. Гегеля, «категорійний імператив» І. Канта, «колективна воля» В. Вундта, «колективна свідомість» Е. Дюркгайма, «лібідо» З. Фрейда, «колективне несвідоме» К. Юнга та ін.

В оцінці цих та інших «клітинних» категорій психології, зважаючи на предмет нашого дослідження, важливе значення має критерій «потенціал самотворення». Так ось його застосування до окреслених методологічних

підходів показує, що, скажімо, категорійне поняття «ситуація» вказує на вирішальну роль середовища, соціального довкілля в розвитку психіки та особистості. Зокрема Л. Леві-Брюль у результаті проведення низки своїх досліджень доходить такого висновку: імперативний, вимушений характер поведінки індивідів спричинений тиском колективних форм комунікації і міжособистісних стосунків. Те ж саме стосується ортодоксального психоаналізу, представники якого констатують фатальну приреченість людини до невропсихічної деградації.

Вочевидь названий критерій («потенціал самотворення») дещо складніше застосовувати стосовно тих підходів, які намагаються відшукати джерело активності й рушійні сили розвитку в самій людській особі, у її психіці, свідомості, особистості, самості, тобто у суб'єктивному просторі внутрішнього світу. Зокрема, мовиться про носіїв і творців релігійного персоналізму та екзистенціальної психології, які зосереджують дослідницьку увагу на проблемах індивідуалізованого існування, а також про прибічників психоаналізу, котрі начебто закладають у підґрунтя теоретичних побудов системи психіки категорію мотивації, об'єктивне значення якої у поведінці має швидше компенсаторний, захисний, сублімаційний, аніж творчо розвивальний характер.

З інших парадигмальних позицій підходять до визначення «осередку» представники психології свідомості, встановлюючи паралелізм, певну незалежність існування суб'єктивної та об'єктивної сторін досвіду. В результаті активність як така визначається з позицій волюнтаризму, інтелектуалізму, пояснюється вольовими якостями особи чи її інтелектом, відірваними від об'єктивних умов соціокультурного існування. Для розвитку психіки й особистості тут існують лише суб'єктивні підстави й передумови, а зовнішній світ відіграє роль довкілля чи середовища, яке інтерпретується як проекція суб'єктивного, як поле його самозреалізування.

В історії вітчизняної психології також здійснювалися численні спроби у напрямку подолання непродуктивних підходів до пошуку шляхів конструктивного синтезу позитивного досвіду, виявлення альтернатив, до визначення найбільш адекватної категорії, що надалі набувала методологічного статусу, який інтегрував систему психології як науку про становлення і розвиток психодуховного світу людини. Однак і тут критерій «потенціалу саморозвитку» невблаганно диференціював наукові підходи, концепції, парадигми, напрями, наукові школи на ті, що мають і не мають майбутнього, стануть чи не стануть «сегментами» спіралі розвитку психологічної науки та її окремих дисциплін.

Для нас очевидно, що найважливішим досягненням на цьому шляху є принципове переосмислення підходу до людини як живої суспільної істоти, котра власною діяльністю і власними вчинками відтворює свою людську сутність. Саме у цьому напрямі формувалася культурно-історична концепція психічного розвитку Л.С. Виготського [53] і його послідовників – О.М. Леонтєва [143], П.Я. Гальперіна [56] та ін. Наближено із цих методологічних позицій С.Л. Рубінштейн [230] долає підхід Канта до визначення дійсності як «речі у собі», доводить можливість її присвоєння завдяки активності суб'єкта, а також підхід Г.В.Ф. Гегеля про іманентність сутності людини, обґрунтовує ідею формування суб'єкта як особистості через його власні дії і вчинки. Отож останній, включаючи в буття суб'єкта, його онтологічним трактуванням відразу долає парадигми гносеологізму та суб'єктивізму, визначаючи тим самим непересічну фундаментальну роль суб'єкта у цьому бутті: суб'єкт своїм пізнанням і дією конструює буття, входить у нього як причина, детермінанта [230].

Таким чином, «потенціал саморозвитку» як критерій, на основі якого тільки й можливо визначити «осередковість» тієї чи іншої категорії, що набуває значення принципу, знаходить своє адекватне втілення у категорії суб'єкта, котрий здатний формувати себе своїми власними поведінковими і вчинковими діями. Причому йдеться не про будь-які дії суб'єкта, а такі дії, котрі внутрішньо спричинені (спонтанні, авторські), творчі (перетворювальні, оновлювальні як саму людину, так і світ, що її оточує), відповідальні (як стосовно себе, так і відносно суспільства). Цим вимогам найбільшою мірою відповідає такий синтетичний прояв людської активності та її психодуховного ества, як учинок.

Звісно, критерій відносності може бути застосований до будь-яких психічних чи суто духовних явищ. Проте, коли мовиться про самотворення індивідом як суб'єктом світу власної психіки, до уваги береться лише суттєве або ж усе, що робить людина і над чим розмірковує, що вважається суттєвим для власного розвитку, для свого життя загалом. Адже кожна думка, кожне рішення, кожна вчинкова дія так чи інакше впливають на траєкторію життєвого шляху, на психічний розвиток особистості на спонтанно-креативне утвердження власної індивідуальності.

Про це переконливо пише М.М. Бахтін, розробляючи свою теорію вчинку, зазначає, що кожна думка моя з її змістом є мій індивідуально відповідальний вчинок, один з учинків, з яких складається все моє одиничне життя як суцільне вчинення, адже все життя в цілому може бути розглянуте як деякий складний учинок: я вчиняю всім своїм життям, кожний окремий акт і переживання є моментом мого життя-вчинення [19].

Отже, М.М. Бахтін [19] висловився проти традиції визначення вчинку лише з боку результату, об'єктивного наслідку, ефекту, проти того, щоб розглядати сферу знання і сферу практичної дії як іманентні, «в собі» і «на себе» замкнені, незалежні та ізольовані одна від одної, зауважуючи, що теорія (знання), котра відірвана від практики, виявляється вправлінням у «чистій духовності», залишає вчинок у «глухому куті», висмоктує з нього всі елементи ідеального у свою автономну замкнену царину. Вчинок – це «буття-подія», процес, котрий скеровується і переживається суб'єктом як автором і як її учасником, який несе повну відповідальність за її наслідки. «Не зміст зобов'язання мене зобов'язує, а мій підпис під ним, те, що я одного разу визнав, підписав це визнання. І в момент підписання не зміст даного акту примусив поставити підпис, цей зміст не міг ізольовано спонукати до вчинку-підпису-визнання, а лише відповідно до моїх рішень дати зобов'язання – підписом-визнанням-учинком...» [19].

Із сказаного висновуємо, що вчинок як онтологічна дійсність неминуче актуалізує суб'єктно-аксіологічну життєву феноменологію людини з її категоріями «відношення – переживання», «відношення – відповідальність», «емоційно-вольовий тон» та ін. «Все, з чим я маю справу, дане мені в емоційно-вольовій тональності, тому що все дане мені як момент події, у якій я задіяний». «Емоційно-вольовим тоном, – продовжує М.М. Бахтін, – ми позначаємо саме момент моєї активності у переживанні, себто фіксуємо переживання як мос: я мислю – вчиняю думкою... Момент здійснення думки, почуття, слова, діла є активно-відповідальною моєю установкою – емоційно-вольовою стосовно обстоювання у його цілому, в контексті дійсного єдиного й одиничного життя» [19].

Отож, суб'єктна парадигма С.Л. Рубінштейна і вчинкова парадигма М.М. Бахтіна органічно поєднуються через визнання як центральної ідеї причетності-відповідальності індивіда за все те, що він робить, про що міркує і говорить. Учинок як «буття-подія» не здійснюється сам собою, поза участю суб'єкта як його автора й виконавця. Крім того, індивід може визначатись як суб'єкт лише за умови наявності у його інструментальному «арсеналі» здатності до вчинку, а в системі мотивів – прагнення його здійснити, перетворити себе і світ в ньому.

Мабуть, цілком закономірно, що у С.Л. Рубінштейна на певному етапі творчого шляху намітився перехід від осередку «дія» до осередку «вчинок», що й стало певною перешкодою для завершення ним побудови системи психології. Очевидно, що рефлексивно опрацьований осередок «дія» вже не влаштував, а осередок «вчинок» вимагав нових сил і часу для його обґрунтування і запровадження у життя психологічної науки у вигляді ідеї

«всередині-всередині буття» [230]. Та й М.М. Бахтін, розмірковуючи над «першою філософією», зупинився на онтологічній парадигмі вчинкової активності як «буття-події», підкреслюючи «авторську» роль самого суб'єкта, онтологічно причетного до цього «буття» і відповідального за наслідки «події», суб'єкта, котрий переживає цю причетність і цю відповідальність як факт «не-алібі в бутті» [230].

Відтак суб'єктне як сегмент діючого суб'єктивного існує у своїй найрозвинутішій формі як внутрішній учинок, виявляє себе у формі зовнішнього вчинку й творить, формує і розвиває себе найбільш продуктивно саме через учинення як буттєве екзистенціювання. Вчинок є «осередням» суб'єктного в людині, суб'єктне постає осередком суб'єктивного, а останнє становить «серцевину» психічного. У будь-якому разі саме вчинок – це найсуттєвіший, найглибинніший осередок психічного у широкому розумінні цього слова, що знімає у собі і суб'єктне, і суб'єктивне в їх різноманітних формах прояву людського – психодуховного – в людині.

Проблема вчинку лише в останні десятиліття почала привертати увагу психологів-дослідників, хоча в історії зустрічалися непоодинокі спроби визначення змісту та обсягу цього категорійного поняття і з'ясування його сутнісної вагомості для наук про людину. Безсумнівно, що одну з перших успішних спроб розгорнутого філософсько-психологічного дослідження феномену вчинку здійснив М.М. Бахтін [19]. Він висловлював здивування з приводу психології, яка фатальним для неї чином орієнтована на суб'єкта, котрий пасивно переживає, і, натомість, започатковує вчинкову парадигму у філософії і психології. Йому належать твердження про вчинкову природу думки, про «мислення, яке вчиняє», про «вчинок-пізнання» і про «життя як учинок», про те, що саме у вчинку і через учинок людська душа набуває природної цілісності [19]. Обґрунтовуючи авторську концепцію вчинку, М.М. Бахтін наголошує на двох принципових моментах: по-перше, учинок «синтезує» різні змісти і форми людської активності; по-друге, учинок не тільки «синтезує», а й надає людській активності конкретного індивідуалізованого характеру й відтак справжньої буттєвості [19]. Вочевидь не випадково, що свою філософсько-психологічну теорію вчинку В.А. Роменець логічно і історично пов'язує з «філософією вчинку» М.М. Бахтіна, віднаходячи і окреслюючи в ній, поряд із філософськими, суто психологічні аспекти. Як можна висновувати, і В.А. Роменця, і М.М. Бахтіна, далеко не все влаштовувало у тій психології, яка за психічними функціями, структурами і механізмами не бачила живої людської душі з її пориваннями і стражданнями, переживаннями проблем індивідуального буття і

прагненнями до високих духовних злетів переживань, драм і колізій життєреалізування особи.

Відомий український мислитель В.А. Роменець розглядає вчинок як «логічний осередок психічного», як вищу форму душевно-духовної активності, наповнену для людини конкретним життєвим смислом. Вчинок – це не будь-яке, а обов'язково високоморальне, відповідальне, вільне («спонтанійне»), творче діяння [224]. Це – спосіб автентичного, дійсного, справжнього, повнокультурного буття. У його повноцінному вираженні вчинок завжди є водночас й акцією духовного розвитку індивіда, й творенням моральних цінностей, духовних важелів життєдіяння. Вчинок – це істина, справжня творчість нових форм і якостей психічного. Тому розкрити механізм розвиткового функціонування учинку – це те саме, що розкрити творчий механізм психічного розвитку. Сутнісною підставою для того, щоб вважати вчинок логічним осередком системи психології», за В.А. Роменцем, є те, що як психологічний феномен він являє собою осереддя психічного перетворення, поступу, самопізнання і самостворення [224].

Інакше кажучи, вчинок є логічним «осередком» суб'єктного в людині, суб'єктне становить логічний «осередок» суб'єктивного, а останнє виявляється логічним «осереддям» психічного. Отож саме вчинок – це найсуттєвіша і найглибинніша ланка психічного, що знімає у собі і суб'єктне, і суб'єктивне у їх різноманітних проявах, взаємозалежностях, ситуаційному екзистенціюванні.

Представники наукової школи О.М. Леонтєва [143] визначають вчинок як полімотивовану дію, як феномен, котрий виникає тоді, коли один мотив позитивний, а другий – негативний, тобто як таку дію, що одразу пов'язана з двома мотивами і слугує кроком у напрямку до одного з них й одночасно кроком у напрямку від другого, і через це є конфліктно-спонукальною, внутрішньо драматичною.

Українська школа психософії вчинку В.А. Роменця зосереджує увагу не стільки на визначенні вчинків як культурно-історичних зразків чи канонів поведінки, що повинні засвоюватись і відтворюватись новими поколіннями, скільки на визначенні їх як неповторних, творчих, відповідальних душевно-духовних актів, здійснюючи які людина реалізує свою сутнісну могутність, зростає як непересічна вільна окультурена особистість і неповторна індивідуальність [224]. Ось чому саме вчинок, на відміну від інших проявів активності (поведінка, дія, діяльність, спілкування) репрезентує людину цілісно, «монадно» як мікрокосм і тому цілком може бути віднесений до списку метаісторичних «феноменів вічності» [200]. Учинкове як буттєве

закладене в людині на рівні архетипового, котра природно приречена вчиняти, щоб бути вповні людиною. У цьому її онтичний хрест, онтична перспектива й сюдисуща буттєва екзистенція.

І далі. Вчинок – вікно у сутнісний світ, де животворить вічне джерело вчинковості – суперечність між буттям і небуттям, добром і злом, прекрасним і потворним, істинним і неістинним, між сутністю та існуванням, світом видимого не проявленого і світом очевидного, феноменального.

Під тиском обставин, завдяки власній фізичній і психічній силі, керуючись прагматичними міркуваннями тощо, людина здатна досить продуктивно і креативно працювати. Але вона принципово не спроможна вчиняти під впливом лише зовнішніх стимулів. Хіба що у випадку необхідності протидії (все таки внутрішньої) умовам та обставинам, які її не влаштовують і яким вона протистоїть усім своїм єством.

Однак вчинкове як сутнісне, сакральне не можна презентувати, оприлюднювати, озвучувати від свого імені. Вчинок може бути чи не бути, його можна здійснити, але не можна привласнити й отримати як «мій проект» чи «мій здобуток». Він, будучи здійснений, умирає для мене. Те саме відбувається з лідерством, з авторством, з творчістю, із суб'єктивністю, з героїзмом. Тому позначником і оцінником учинків почасти є інша людина, а точніше – соціальна група, суспільство, людство. Напевно, архетипове краще бачиться на відстані і збоку. «Я» може лише констатувати, що «зробило все від нього залежне», що «не могло чинити інакше», що «задоволене чи не задоволене вдіяним», скоєним.

Отже, вчинок є дією для себе і для інших, і тому його автору все видається природним, закономірним. Більше того, кожен сам для себе виступає і автором, і метою, і засобом, і виконавцем, і суддею певних дій, які залежно від результату, ризикованості і витрачених на його досягнення зусиль слушно оцінити як вчинкові чи ні. Кожна людина має свою власну критеріальну шкалу, за якою відрізняє вчинок від злочину і від звичної, трафаретної дії. Проте ми із самого початку втрачаємо надію на вчинок, якщо дозволяємо собі помислити його собі за мету. Вчиняти для нас означає бути, а не мати, і тому вчинок принципово не підлягає плануванню і не може здійснюватися «заради» чогось, він здійснюється в ім'я чогось високого. Тому вчинок як найбільш яскравий спосіб вираження людської діяльності з усім багатством його суспільно-особистісної суперечливості, з одного боку, долучає до свого змісту особливості історичного рівня культури особи, з іншого – сам визначає цю культуру, будучи виявом суб'єкта історичного діяння-творення.

Відомо, що в XIX й особливо у XX столітті вчинок об'єктивно пов'язується насамперед із науково-технічним прогресом, котрий вирішальним чином визначає світогляд людини, її пізнавальні, естетичні та моральні відношення до дійсності, а через те і спосіб її суспільної поведінки. Причому через шерг учинків кожна особа підкорює собі науково-технічні досягнення, задіює їх у свою психосоціальну структуру, психодуховну організацію.

У другій половині XX століття в працях із психології та філософії проблема людської діяльності, її творчого, вчинкового характеру набуває першорядного значення. Скажімо, С.Л. Рубінштейн включає в онтологію людини дію, працю, саму людину, котра творить, як необхідну та істотну ланку. У цьому висвітленні людина – це істота, яка реалізує свою сутність в об'єктивних продуктах своєї творчості та усвідомлює себе через них [230]. Специфіка людського способу існування визначається далі мірою зв'язку самовизначення та визначення з боку іншого (умови, обставини, людський загал), характером самості у зв'язку з наявністю у людини свідомих дій. Так виникають кардинальні питання про місце іншої людини в діяльності, причому інша особа береться тільки як спосіб, знаряддя або як моральна мета «чиєїсь» діяльності.

Виникає також питання про можливість усвідомлення безпосередніх результатів і непрямих наслідків будь-якої людської діяльності, вчинку, а також рефлексування мотивації, спричинення людської поведінки, системи значень або цінностей. Великий набір понять, задіяних у теорії С.Л. Рубінштейна, вказує на істотні ознаки вчинку. На жаль, теоретично вони ще не упорядковані і не виступають на передньому краї розвитку психологічної науки. До прикладу, контурно проходить визначення вчинкової дії та післядії, хоча це всезагальні комунікативно-творчі акти, що здійснюються між людиною і світом. Виникає перше завдання: розкрити відношення «людина – вчинок – світ», у якому вчинок не просто опосередковуюча ланка, а всеохоплювальний зріз буття, де в певному розумінні і людина, і світ постають як діалектичні моменти, як онтоекзистенційна цілісність [230].

Вчинок – основна ланка, осередок будь-якої форми людської діяльності, і не тільки моральної чи духовної. Він виражає будь-яке відношення між особистістю і матеріальним світом. Тому зміст поняття «особистість» вбирає у себе те, що вже олюднене, освоєне, набуло людської індивідуальності, а це особистісні знання, уявлення, переконання, стереотипи, усвідомлені закони тощо. «Великий світ», включаючи свою особисту визначеність, є світ не освоєний і протистоїть своєю таємницею особистості й перед-

чувається за світом освоєним. Наявність великого, довшреного в собі світу передчувається у її уявленнях, у суперечливості пізнання, в осягненні прогалин знання, в естетичному сприйманні досконалих і спотворених форм. Ось чому свідомість особистості переступає власні межі й спрямовується до «світу великого», що становить стрижень духовного розвитку самої людини як розкриття «великого світу», що пізнає себе через особистість. Це водночас і духовне змушнення самої людини як саморозкриття «великого світу», як всезагальний учинок, у відношенні до якого і людина, і сам «великий світ» виявляються у певному розумінні залежними феноменами, утворюючи психодуховну синергійну цілісність.

Вчинок, – на переконання В.А. Роменця, – це спосіб особистісного існування у світі. Усе, що існує в людині і в олюдненому світі, є вчинковим процесом і його результатом. У цьому вузловому осередку буття виявляється активна – пошуково-творча взаємодія людини і світу. Вчинок формує і виявляє найістотніші сили особистості, як і самого «великого світу». Як універсальний ключ, він відкриває таємницю світу у формі практичного, технічного, наукового, художнього, соціально-політичного, освітнього тощо освоєння. Тому вчинок – це також усезагальний філософський принцип, який допомагає тлумачити природу людини і світу в їхніх безперервному і взаємопов'язаному пізнавальному та практичному відношеннях.

Вчинкове комунікаційне само здійснення людини передбачає особистісне виділення її зі світу. Причому особистість охоплює не тільки вузьку суб'єктивність, наприклад, яку-небудь хтивість чи пристрасть, а й усі свої знання та уявлення про світ, усе пізнане, відоме, усе, що виникає у сприйманні, об'єктивуючи, «проектуючи» це сприйняте назовні у світ природи і світ людності. Усе багатство всесвіту, яке пройшло через сприймання, мислення, свідомість людини, становить розвитковий особистісний світ з його індивідуальнісними непересічними ознаками і рисами.

Цей світ не визначається межами фізичної, тілесної організації. В особистість входять її ставлення до предметів, явищ і подій, зв'язки зі світом, живим і неживим, – опосередковано через суспільне життя, безпосередньо – через своє власне.

Особистісний світ людини творчої – це світ освоєний, відкритий, динамічний, синергійний. Великий світ, крім того, ще й сфера великого невідомого. Те, що за відкритим особистісним світом Існує світ сам по собі, котрий обіймає у себе перший, вказує на важливість екзистенційної та пізнавальної комунікації цих двох світів, тобто за відомою філософською термінологією мікрокосмосу та макрокосмосу. Мовиться не тільки про те,

що особистісний світ становить не тільки частину світу великого, а й про те, що ця частина прагне розширити свою сутнісну буттєвість шляхом освоєння цього великого світу. Вихід особистісного світу до великого здійснюється у двох провідних формах – пізнавальній і практичній, котрі й породжують третю – творчу, креативну. Недостатність особистісного світу та його антагонізм до об'єктивного виражаються у пристрасті, потягах, творчому неспокої і навіть муках творчості. Діяльний зв'язок цих світів пролягає крізь суб'єктивний формат творчості людини.

Суперечність, яка виражає відношення особистісного і всезагального світів, – глобально спричинювальна й найвиразніша. В ній осідають основні проблеми як філософії, так і психології: відношення матерії та свідомості, безконечного і кінцевого, абстрактного і конкретного, тіла й душі, сутності та явища, форми і змісту, свободи й необхідності тощо. Ця суперечність, як можна переконатися, в основі своїй вчинкова. Вчинок – результат взаємного переходу особистості і макрокосмосу, і цей перехід виявляє себе як пошуково-екзистенційний творчий акт. Ось чому вчинок є всезагальна, синкретична, творча дія у співвідношенні і живодайній динаміці її спеціальних видів. Скажімо, такий афект, як «муки матерії» (Я. Беме), вказує на суперечливу єдність особистісного і всезагального світів, що приводить до їхнього взаємного вияву, у якому освоєне весь час вказує на неосвоєне, зрозуміле породжує неосягнене і т. п. Отримуючи в освоєному свободу, особистість відразу ж виявляє свою несвободу, тому що за обрієм постійно залишається невідома, тривожна і приналежна до себе «країна». У вчинковому прийнятті рішення, у виборі з альтернатив особистість формує установку стосовно неосвоєного «зовнішнього» світу, немовби ототожнюється з ним. Та й в інший спосіб учинкова дія не може бути актуалізована. Але відразу ж після її звершення виявляється не досягнуте безкінечне всезагального світу. Потоїбічність «зовнішнього» світу – це не відрив його від особистісного плану буття. Світ, як він існує сам по собі, виявляється порожньою абстракцією, а особистісний – мертвим, застиглим явищем. Насправді – це дві взаємоопосередковувальні сторони вчинкової дії-акції-події.

Екзистенційно осмислені ідеї «покинутості» і «страху» в дійсності соціального повсякдення є феноменологічними моментами, у яких фіксується протиставлення особистості і матеріального світу. Розуміння вчинкового акту як пошуку і знаходження опори в матеріально-предметному світі (будова пірамід, оживлення неживої природи, продуктивні форми соціальної комунікації тощо) пов'язується з ідеєю подолання покинутості і

страху на засадах творчого відношення до світу, пристрасного ставлення до об'єктів флори і фауни.

Вчинок – це вираз суперечності між особистістю і матеріальним світом, це незавершеність і водночас прагнення до вдосконалення, подолання невідповідності ідеалу і реальності в пізнавальній, естетичній та моральній діяльності задля знаходження людиною опори в матеріальному світі. У цьому, власне, й полягає причина існування «білих плям» в нашому пізнанні, які не становлять щось саме собою зрозуміле у вигляді острівців непізнаного. Це – суперечність того, що вже є пізнаним, і того, що перебуває в акті пізнання. Її подолання здійснюється єдиним способом – у вчинковій акції-події, яка має пізнавальний, моральний, естетичний смисл і закономірно обіймає практично-предметне перетворення світу.

За теорією В.А. Роменця, вчинок у його провідній визначеності – це завжди комунікативний акт, котрий здійснюється між особистістю і матеріальним світом; український любомудр таку комунікацію розумів як зв'язок, перехід інформації між ними, як їхнє об'єднання, коли людина знаходить опори для самоствердження, тому що в цьому разі «індивідність» особистості виявляється її ущербністю. І це закономірно, адже проти особистості існує матеріальний світ. Тоді акти їхнього взаємного переходу стають учинковими. Тут насамперед оприявнюється якийсь стан у вигляді сукупності світових подій, що визначається, висвітлюється особистістю (включаючи й останню) і разом з тим не визначається нею, тому що існує поза нею як невідомий, неосвоєний матеріальний світ. А все це становить життєву ситуацію – перший момент вчинку. Спрямована напруга співіснування особистісного і матеріального світів, яке визначається ситуацією і виявляється у потязі до комунікації з матеріальним світом, є мотивацією – другим моментом вчинку. Реальний взаємний перехід цих двох моментів й утворює вчинковий акт і його післядію. Крім нього, справді діяльного в світі немає нічого. Є тільки результат учинку – подія.

Отже психологічна картина звершення, скажімо, вчинку творення чи творчості починається з надання проблемно-діалогічного значення феноменам матеріального світу. Це – проблемно-пошукова ситуація. Значення, надане феноменам, але протиставлене їм як невідповідним, утворює мотивацію креативного вчинення. Акт перетворення феномену креативного пошукування з тим, щоб він відповідав ідеальному моменту внутрішнього вмотивування, становить самотворчий вчинковий акт. Звідси очевидно, що відкриття, утворення будь-якого феномену в особистісному світі є значуще творення як ситуації пошуку, так і себе в ній. У результаті утворюється

сукупність значущостей, яка визначає перебіг узмістовлених пошукувань у лоні проблемно-конфліктної ситуації. Значення як таке має місце хоча й через ноуменальне підґрунтя феномену творчого пошуку. Не сам феномен захоплює, а те, що криється за ним, що постає як відношення сутності і явища, явного і непрявленого. Відношення феномена і ноумена таким чином виявляється у зв'язку буття і небуття, свободи і необхідності, мислення і діяльності та ін. Розгортання цієї інтелектуально напруженої та емоційно насиченої ситуації відбувається внаслідок взаємодії між феноменом і ноуменом у лоні персоніфікованого творчого процесу, їх взаємного переходу. Пошукове перетворення ситуації – це водночас зміна вихідної позиції, а отже й трансформація – значень (тут поки що ми абстрагуємося від особистості, людини). У зміні позиції зникають і перетворюються пошуково-творчі феномени (здивування, інсайт тощо). У результаті цього виявляється якась точка відліку в рамках сприймання або уявлення, що приводить до впорядкування відкриття способу розв'язку проблеми, до продукту творчості.

Одночасно із здоланням проблемної ситуації виникає постситуація, або антиситуація, – те, що не має значущості або те, що потенційно може стати позаособистісним ситуативним відношенням. Ці позаситуативні компоненти стають фактами, що перешкоджають перебігу творчого процесу. Світ у цілому складається із ситуаційних відношень і наявних фактів як таких, що втратили свою вагомість як ситуаційні компоненти, хоча вони можуть захоплюватися новими ситуативними відношеннями. У цьому «розкопуванні» незвіданих смислів ситуація вмасштаблюється, йде в глибину. Але кожне таке пошукування-копання дає нову здогадку або нову загадку. Відкрите, розгорнуте відразу ж стає прихованим, таємничим, інтригуючим. Проблемно-ситуаційні відношення у своєму розвитку проходять ступені нейтральності, конфліктності, колізійних зіткнень. Врешті-решт, у підсумку почуттєво-інтелектуальних зусиль кількісні перетворення переходять у якісні. Ситуація депроблематизується. Суперечності між феноменальним і ноуменальним змістом мисленнєво пов'язуються в один вузол.

У попередніх формах проблемно-конфліктної ситуації значення ще не беруться в їхній значеннєво-смысловій єдності і зв'язності. Ось чому індиферентно співіснують пошукові значення різної спрямованості, їхня роздільність дещо досягається розумом, хоча вони виявляються різними суперечливими сторонами одного й того, поки що невиявленого способу розв'язку проблеми. Цей вузол суперечливих узмістовлень шуканого, будучи спрямованим на ситуацію, являє собою мотиваційний аспект вчинку

творчості. Саме у цьому новому моменті фіксується велика суперечливість світу, адже внутрішня мотивація пошукування виявляється сутнісним продовженням ще до кінця не перебореної проблемної ситуації. Таке повернення до вихідної пошукової позиції, точніше спрямованість на ситуацію творення, – це вияв драматичної невідповідності між феноменом і ноуменом, між досягненим і незрозумілим. Виникає буттєвий драматизм творчого пошуку, що вимагає належної розв'язки енергетикою інтелектуально-вольових зусиль особистості.

Розгортання процесу творчого вмотивування триває аж до постановки цілі як гіпотетично можливого способу розв'язку проблеми, з якої й розпочинається вчинкова дія. Ціль пошуку – рушійна сила внутрішньої мотивації. Остання виявляє такі форми, як імпульсивну, емоційну, емоційно-розумову, раціоналізовану, абстрактно-інтелектуальну, абсолютно-моральну. У своїй внутрішній екзистенції мотивація завершується своєрідним «бажаним образом», тобто жадання віднайти спосіб розв'язку. Так, абстрактно-інтелектуальна мотивація захоплює в себе і ситуаційні відношення, і ті, що вийшли за межі проблемної ситуації. На цьому рівні утворення вчинку творчості владарює пошук, тоді як реальна дія неможлива. Сама ж мотивація страждає роздвоєністю, амбівалентністю, що спонукає до боротьби мотивів та нагальності ситуативного обрання провідного мотиву, котрий підпорядковує весь актуалізований потенціал особистості.

До описаного моменту творчого пошуку дія вчинку ще не розпросторилася повною мірою. Вона була неможливою, тому що через усі форми мотивації проходила амбівалентність, антагоністична сутнісно конструктивному вчинковому акту творення. У цій роздвоєності ціль була ще неосяжна і неможлива, адже наявність амбівалентності «розвивала» наміри. Тільки при фіксації однієї сторони амбівалентності уможливорюється акт її перетворення на ціль. До того ж значною мірою є справою випадку, яка сторона амбівалентності отримує у пошуковій екзистенції перевагу, абсолютизується як емоційний образ і стане ціллю. Емоційне потрясіння, котре супроводжує амбівалентність, сприяє відкиданню аргументів «за» і «проти», оскільки «боротьба мотивів» виявляється дією, що прямує в нескінченність і не має реального завершення. Очищена від нашарувань мотиваційної боротьби, ціль пошуку відкриває перехід до вчинкової дії як вершинного творчого акту-події.

У будь-якому разі пошуковий перебіг розвитку мотивації є за своїм змістом проясненням того об'єктивного предмета, який визначав спрямованість особистості до вчинкової творчої дії. Виражаючи те, чого

саме прагне людина у цей момент життя, мотив постає вихідною рисою суб'єкта пошуково-дослідницької діяльності. З розвитком мотиваційного аспекту вчинку творчості в ньому дедалі більше виявляється об'єктивність бажаного продукту, тобто того предмета, на який спрямовано всі інтелектуально-вольові зусилля. Якщо на початку становлення мотивації присутні емоційно та предметно розпливчасті її компоненти, то на завершальних етапах розвитку, в її найбільш виражених формах утворюється чітка об'єктивна ціль пошукової дії. Спочатку ціль розв'язку має характер зовнішньої предметності і повністю поглинає особистість. Це предмет осягнення – ціль, який слід усунути, перетворити, присвоїти, знищити, розвинути. Така мета створеними новий продукт, оскільки вона розкривається в її відношеннях до оточуючих фонових предметів, може бути досягнута тільки через посередництво цих предметів і на основі зв'язку з ними. Вона протиставляє себе предметному світу і зводить їх до рівня засобу, хоч вони мають своє автономне існування. Виникає відношення цілі і засобу, що глибоко визначає характер самого вчинку творчості і сутність породжує вчинковий акт творення.

Засадничі мотиваційні сили вчинку творчості мають об'єктивуватися, реалізуватися у своєму пошуковому протиставленні певному бажаному предметі-продукті. Ціль-предмет починає диференціюватися саме завдяки своїй потребності, жаданості. Вона постає в багатоманітності, розчленуванні, зрештою, як сукупність відношень до інших пошукових предметів. У своїй нерозчленованій цілісності така мета пошукування може бути освоєна тільки зовнішнім чином.

Прості акти та прийоми пошукування не зачіпають моральних та інших аспектів особистості. Вчинково-творча упредметнена мета, будучи означена особистісними відношеннями, ці різносміслові горизонти особистості. Цей символ – продукт творчості – виявляється далі засобом комунікації, уособлюючи міжсуб'єктні стосунки, котрі стають тепер на місце мети пошуку, вказуючи на дійсне об'єктивування творчості.

Мета переходить у засіб вчинку за потреби її вмотивованого досягнення. До того ж вона має бути опосередкована засобом, а саме опосередкування повинно впливати з самої мети, із суттєвої її природи. Зауважимо, що під час розв'язання особою творчого завдання абсолютно раціоналізований характер проблемної ситуації та внутрішньої мотивації перешкоджає розгортанню пошукового вчинкового акту внаслідок своєї нескінченної опосередкованості, адже така опосередкованість у сфері засобів мислення має практичний, позбавлений повного раціоналізування сенс. Засоби та інструменти

мислєдїяльностї, докладенї до мети пошуку, здїйснюють вчинкове перетворення, вчинковий акт з його послїядїєю. Його результатом є як творчий продукт, так і ситуаційно нове відношення особистостї до свїту і самої себе. У підсумку у вчинкові-пошуковій спіралї творення виникає своєрїдний канон поведїнки-дїяльностї. Вчинкове коло пошукування завершене успїшно.

Вчинок творчостї як новаційне укорїнення людини у свїт становить їнтенсивний розвиток особистїсної суб'єктивностї, знаменує постання їндивїдуальностї. Так формується єднїсть пошуково-пїзнавального і практичного відношень людини і свїту. Новий «мїкросвїт» відкидає старий саме в акті вчинкової творчостї, котрий фактично є подїєю самотворення. «Великий» свїт виявляється в новому аспекті його цїлеспрямованого перетворення, в якому бодай опосередковано, комунїкативно беруть участь рїзні особистостї.

Хоча зрозумїло, що як творча субстанція функціонує єдина особистїсть. Проблемне переривання цїєї поступовостї руйнує єднїсть особистостї, що спричиняє її розпад на безлїч самїсних їснувань, причому безвїдносно до того, як вони корелюють з єдиним організмом їндивїда чи роду.

У проблемно-дїалогїчному лонї ситуаційно оформленої та мотиваційно спричиненої вчинкові-пошукової дїї в органічному взаємозв'язку перебувають екзистенційна та їнтерперсональна способи комунїкації творчо зорїєнтованої особистостї. Обидвї форми взаємозалежнї, будучи персонологїчно єдиними: однїєю стороною зрїз веде до свїту, їншою – до людей. Спочатку актуалїзується поляризація «людина і свїт», що уреальнює драматизм буття: свїт «поза людиною» викликає екзистенційальний та пїзнавальний неспокїй, особистїсну невпевненїсть того, як здобути продукт, котрого ранїше не їснувало.

Ситуаційно-проблемна невизначенїсть людського їснування примушує особистїсть до екзистенційного розширення, тобто до задїювання до своєї орбіти упредметненїсть та їншї їснування. Обмеженїсть особистостї постає засадою розвитку її соціальної природи. Вчинок як психосоціальний акт поєднує людину і свїт шляхом взаємних комунїкацій окремих особистостей у творчому пошуку на основї рїзнорїдного матерїалу зовнїшнього і внутрїшнього свїтів. Потреба опори в їншому, ущербнїсть одиничного їснування – феноменальний вираз нагальностї поєднати у собї мїкрокосмос і макрокосмос і знайти в цьому соціальну підтримку та особисту самодостатнїсть.

Проте психоформами вчинково-пошукового вияву їншої суб'єктивностї є не лише благодатними, коли особа пїднїмається великими «феноменологїч-

ними» сходами, а й асоціальними, охоплюючи жорстокість, егоїзм, альтруїзм, садизм. Отож любов і все інше, що тільки допомагає виявити в актах вчинкового пошукування, впізнати, закарбувати у своїй душі іншу суб'єктивність, де творча активність має суто індивідуальнісний образ, внутрішню організацію. У цьому разі особливості індивідуального самозреалізування вказують на обов'язковість екзистенційної взаємодії особистісних узмістовлень (означень, осмислень тощо). Водночас у цьому стані відкривається великий світ моральності, вчинкові-пошукових комунікацій, які мають конкретні форми у різних видах людської творчості та професійної майстерності.

Екзистенціалізм, незважаючи на його відомі гуманістичні орієнтири, все ж не враховує того, що матерія має і творчо-вчинковий момент, що світ переповнений поєднаннями і змінами, котрі більшою чи меншою мірою характеризуються як інноваційні, креативні. На цих засновках сьогодні постає інформаційний прогрес (принаймні, як він мотиваційно, суб'єктивно усвідомлюється) – зберігати й утверджувати особистісну гідність людини. На вістрі сполучення двох атрибутів – рутинного, руйнуючого, деструктивного й утворювального, інноваційного, творчого – виявляється творчий характер вчинку й передусім такого, котрий джерелить від проблемного завдання чи конфліктної ситуації.

Загальний смисл вчинкові-пошукового акту визначають як творчу дію, що має підстави істинності. Проте творчість не завжди є метою вчинку, адже все залежить від ситуації, креативного довкілля. Ідея самоздійснення вчинку сама собою досить абстрактна. У ній абсолютизується окремо взята особистість у відриві від її як соціальної природи, так і духовної сутності. Творення – це перш за все непересічне вчинення, тоді як терміни «самоздійснення», «самореалізація» мають преформістський відтінок і вказують на розгортання вже наявного змісту. Стародавній прототип цього поняття – «ентелехія» Аристотеля, що характеризує потяг до мети як своєї самості, а це, своєю чергою, виключає соціально-комунікативний смисл людської природи. Креативне самоствердження відбувається через комунікацію – або зовнішню, або внутрішню – ось формула творчості, у якій може бути виражений загальний смисл вчинку в єдності його індивідуального, особистісно-екзистенційного і соціального, полідіалогічного моментів.

У випадку із учинком творчості очевидно, що момент неусвідомлюваності тут існує у винятково відчутних психоформах (наявного знання, нечітких схем-образів, передчуття тощо). Але він найтіснішим чином

взаємодіє із змістовими елементами свідомого. Якщо завершальні форми такого вчинку з відповідними формами мотивації здебільшого перебувають «по той бік» свідомості, то вчинкові-пошукова акція все ж становить найвиразнішу форму саме усвідомлюваної дії інсайту. Адже суперечності між ситуацією і мотивом долаються насамперед за актуалізації і розширення раніше неосвоєних особистістю смислових горизонтів свідомості. Вочевидь поза цих умов учинок творення здійсненим бути не може.

Людина не завжди і не повністю усвідомлює завершальну мету і багатоманітні наслідки свого творчо здійсненого вчинку. Важливо підкреслити, що він, усвідомлюючи себе, спрямований на нешаблонне, нетипове освоєння світу, що приводить у підсумку особистість до всебічного самоствердження. Отож специфікація вчинку, тобто перехід до конкретних форм людської винахідливої діяльності, визначається її творчим характером. Як логічний осередок і реальний механізм будь-якої форми творчості вчинок відображає те найбільш людське, що властиве різним видам діяльності і формам мислення. Вчинок – діяльно-пошукова об'єднувальна ланка укомпонентненої творчої комунікації: це й інтуїція, й фантазія, і мислення, і багато чого іншого. Він – провісник внутрішньої свободи особистості.

Вчинок творення, усвідомлений як продуктивний обмін духовними змінами між своєрідними смисловими позиціями, становить живу полідиалогічну екзистенцію. Постанови різних форм людського екзистенціювання становлять пошук адекватних суб'єктивних та об'єктивних засобів самоствердження, тому що вони найбільше відповідають діалектичній логіці вчинення. Причому вища форма вчинкової пошукової дії вибирає шлях через конфронтацію протилежностей до їхнього синтезу, єдності. Вчинок креативного спрямування виявляється дією безпосередньої творчої самокомунікації і спрямовується проти зведення особистості тільки до рівня машини чи знаряддя. Основний смисл такого вчинку, як і будь-якого повноцінного вчинення, – забезпечити зростаюче життєствердження. У цьому разі через канал вчинкові-пошукової активності саамоплекає себе як неповторну самостійну індивідуальність, котра прагне не стільки здобути творчий продукт, скільки особистісного самовизначення, самоствердження і самісного зростання.

Індивідуальним траскторіям творчого вчинення притаманні моменти ризикованості, стихійності, внутрішнього ущасливлення. Це формує в індивідуальності такі характерологічні риси, як наполегливість, сміливість, рішучість тощо. Та й проблемною ситуацією не можна опанувати відразу, в ній залишається багато невідомого. Оскільки у вчинкові-пошуковому ризику

напряму руху і повороти думки залежать від ситуаційних перипетій, а смисл його становить боротьба з цією ситуацією, то цей вчинок може бути охарактеризовано як винахідницький. Форми вчинку, що випливають звідси, виявляються в супідрядності ситуації і мотивів.

Найважливіший фактор, що переборює ризик і таємничість творчої ситуації, є віра, на основі якої формується вчинок вірування у свої сили. У ньому ситуація залишається невизначеною, важко регулюється і передбачується навіть у її найближчих і безпосередніх визначеннях. Утвердження серед справжніх переживань переноситься на завершальні стадії пошуку. Ось чому у віровчинковості ще не має справжнього подолання і ризику, і безхарактерності, і проблемності-невизначеності. І все ж логіка вчинення приводить до все більшої частки наукового передбачення, ширшої актуалізації відповідного світогляду особистості. До речі, віра у свої сили також є передбаченням, але таким, що не має цілісного логічного доведення. Хоч би як наука розширювала свої межі, вона весь час указує на велике поле безконечного, невідомого, з чим повинен співвідноситися вчинок. Ось чому в ньому завжди залишається певний момент проблемності ризику, непередбачуваності. Тому особистісна впевненість є справжньою основою вчинку. Його якість при неповноті ситуаційної та мотиваційної інформації сутнісно й визначається характером упевненості у благополучному завершенні вчинкового діяння. У зв'язку з цим доречно говорити про вторинність чи, точніше, вершинність учинку в його відношенні до соціального життя людини.

Вчинок творчості, як, мабуть, ніякий інший, передбачає множинність особистісних існувань, полі проблемної комунікації. Екзистенційний смисл останньої полягає у ствердженні опори для існування. Окрім того, культура (наука, техніка, мистецтво, політика і т. п.) надають багатий матеріал створення способів пошукового вчинкового зв'язку через схематизацію та об'єктивацію. У цьому вчинок виявляє себе як творчий акт. Ось чому загальною теорією творчості може бути така, яка охоплює теоретичну концепцію вчинкової структури. Причому ситуація, мотивація, дія, післядія – циклічно завершена його структура. В історичному зміщенні акцентів на цих компонентах вчинку відбувається духовний поступ людини і людства, виявляється їх взаємозалежний потенціал.

Здійснення вчинку творчості як подія у житті людини – це завжди духовне зростання, переображення, встановлення нових відношень до світу. Такий учинок формує «світ людини», і тією мірою, якою це вдається, вся його структура підноситься до рівня важливих значущостей. Подія-продукт

становить результат нового вчинення, його завершальний етап чи акорд, коли рефлексія констатує непересічну значущість його продукту. Це – рефлексія рефлексії, яка виходить за межі суб'єктивності і показує втручання вчинкової акції в саму об'єктивну дійсність. Разом із переображенням людини-креативної відбувається і переображення дійсності – уявного і реального. Таким є сенс творення як особистісної події.

Подія-післядія, будучи продуктивною, стає взірцевою, архетипною, онтопсихічною, зрештою – канонічною, а сукупність таких творчих подій упевнено визначає психодуховне зростання того, хто її здійснив. «Психологія, що звертає свій погляд на такі взірцеві феномени, – пише В.А. Роменець, – називається канонічною психологією. Відшукання психологічних закономірностей, чого свідомо прагнула психологія саме як наука, набуває додаткового осмислення: закономірності піднімаються до рівня життєвого, буттєвого канону і в його межах отримують власну своєрідність. Канон є ідеалізований феномен, узятий у його буттєвій повноті, достатній феноменальній вираженості, у зв'язку з певною сукупністю інших канонів. Це визначає специфіку психологічного дослідження. У каноні як еталоні перебуває вихідна точка для судження про багатоманітність і психічних проявів людини» [див. 226].

Саме тому філософсько-психологічна теорія вчинку В.А. Роменця [226-228] і напрацювання, здійснені українськими і російськими науковцями в напрямку збагачення цієї теорії [200]; та циклічно-вчинковий підхід у розвитку науки (передусім соціогуманітарної, наукових шкіл і творчого шляху видатних мислителів) з його базовими принципами, концептами і закономірностями, що обґрунтований А.В. Фурманом [266] взято нами за основу для розробки концептуальної моделі розвитку професійних творчих здібностей студентів психологічного профілю.

Сутність даного підходу визначається зорієнтуванням студентів-психологів на творчість за допомогою застосування спеціальних форм, методів і засобів розвитку професійних творчих здібностей, забезпечення усіх елементів творчої діяльності (не тільки міжблокових, але й психологічних, прагматичних і модальних ознак творчого процесу), поліпшення ефективності засобів і технології організації формування та розвитку творчої особистості психолога-професіонала.

Циклічно-вчинковий підхід дає змогу цілісно, циклічно-вчинково і головно, синергічно, розглянути і збагатити значеннево-сміслову поле розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів. Зокрема, організація освітнього процесу на засновках цього

підходу сприятиме не тільки розвиткові професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів, а й творчої особистості психолога-професіонала.

2.3. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНИХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Передумовою створення психодидактичних умов розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів є розробка такої моделі, котра б відображала системотвірну і смислотворювальну сукупність причин і обставин у креативному пізнанні та мислепродуктивній діяльності у такий спосіб уможливила становлення творчої особистості психолога-професіонала.

Причому моделювання (у нашому випадку креативного довкілля) треба для того, щоб:

а) зрозуміти як вибудований конкретний об'єкт – яка його структура, основні властивості, закони розвитку і взаємодія із довкіллям;

б) навчитися керувати розвитком чітко упредметненого процесу і виокремлювати найоптимальніші способи управління ним у заданих умовах і критеріях (оптимізація);

в) прогнозувати прямі і непрямі наслідки реалізування заданих способів і форм взаємодії на об'єкт, процес;

г) вносити зміни і відслідковувати отримані результати.

Причому самим терміном «модель» позначається «специфічний об'єкт, котрий створений з метою одержання і/або зберігання інформації у формі уявного образу, опису знаковими засобами (формулами, графіками тощо) чи матеріального об'єкта, що відтворює властивості, характеристики та зв'язки об'єкта-оригінала довільної природи, які є істотними для розв'язання суб'єктом (особистістю) творчого завдання» [160, с. 186]. Тому модель професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів має містити сукупність якісних і кількісних характеристик-елементів творчості загалом і творчого потенціалу особистості зокрема в динаміці актуалізованого креативного процесу професійного зrealізування.

Теоретико-методологічним підґрунтям моделі професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів нами обрано філософсько-психологічну теорію вчинку В.А. Роменця [224-228] і напрацювання,

здійснені українськими і російськими науковцями в напрямку збагачення цієї теорії; та циклічно-вчинковий підхід у розвитку науки (передусім соціогуманітарної, наукових шкіл і творчого шляху видатних мислителів) з його базовими принципами, концептами і закономірностями, що обґрунтований А.В. Фурманом [264-276].

За результатами теоретико-методологічного аналізу висновуємо, що для системного вивчення професійних творчих здібностей майбутніх психологів треба зосередити увагу на такому головному аспекті методологування, як циклічно-вчинковий підхід до фахової підготовки майбутніх фахівців психологічного профілю. Тому складники структурно-функціональної моделі професійних творчих здібностей студентів-психологів повинні спрямовуватися на якомога повніше охоплення різних сторін творчої особистості психолога-професіонала – емоційної, комунікативної, мотиваційної, рефлексивної, інтелектуальної та власне професійної, а також враховувати індивідуальну специфіку розвитку креативності особистості студентів цього соціономічного профілю.

Виходячи із циклічно-вчинкового підходу, виокремимо такі сфери мисленнево-пошукового творчого креативного вчинення: активізаційну, конативну, діяльнісну і саморегуляційну (рис. 2.1).

На основі циклічно-вчинкового підходу в дослідженні обґрунтовано такі сфери мисленнево-пошукового креативного вчинення: активізаційну (спрямованість на творче пізнання, пошук нових оригінальних підходів стосовно розв'язання повсякденних проблем у психологічній практиці), конативну (вмотивована система творчих потреб та спонукань на актуалізоване бажання зреалізувати власні креативні спроможності), діяльнісну (зреалізування зовнішніх професійно-продуктивних умінь і компетентностей, удіяльність психологічна взаємодія у ході психологічного проектування) і саморегуляційну (усвідомлення відповідальності за самобутнє вчинення, виявлення нового чи/або оригінального продукту).

На підґрунті критеріального розмежування цих сфер здійснена психозмістова характеристика рівнів організації професійних творчих здібностей, у тому числі їх складників, компонентів і механізмів.

Результативність пошукової творчої діяльності психолога уможливило його конативна сфера мисленнево-пошукового креативного вчинення, котра зумовлена творчими потребами та іншими спонуканнями особистості, які цілеспрямовують її на розв'язання нешаблонних проблемних ситуацій, на актуалізоване бажання зреалізувати свої творчі спроможності. Враховуючи те, що ставлення студентів до навчання, до опанування професією великою

1 – активізаційна: ситуаційна спрямованість на творче пізнання, пошук нових оригінальних підходів стосовно розв'язання повсякденних проблем у психологічній практиці

2 – конативна: вмотивована система творчих потреб та спонукань на актуалізоване бажання зреалізувати власні креативні спроможності



4 – самореалізаційна: усвідомлення відповідальності за творче вчинення, виявлення нового чи/або оригінального творчого продукту

3 – діяльна: зреалізування зовнішніх професійно-продуктивних умінь і компетентностей, удіяльнена психологічна взаємодія у ході психологічного проектування

Рис. 2.1.

Сфера мисленнєво-пошукового креативного вчинення

мірою залежить від їх потребо-мотиваційної сфери, сформованої системи цінностей, життєвих цілей, та закономірно виокремлюємо виняткову вагомість формування позитивної мотивації до оволодіння продуктивною діяльністю у підготовці майбутніх практичних психологів, котра відбувається під час їхньої спеціально організованої пошукової діяльності у часопросторі креативно збагаченого доквілля. Загалом внутрішньо вмотивована конативна сфера особистості посідає провідне місце у структурі її творчих професійних здібностей та є одним із рушійних сил креативного вчинення і продуктивної мислєдіяльності.

Діяльнісна сфера у структурі мисленнєво-пошукового креативного вчинення забезпечує зреалізування майбутнім психологом зовнішніх професійних умінь і компетенцій, тобто актуалізує ті форми і способи їхньої активності отримують удіяльнення, котре й уможлиблює включення студента психолога у різні види психологічної взаємодії, активізує увагу до клієнтів, стимулює його життєвий досвід, упроблемнює неординарні життєві ситуації, змушує використовувати продуктивні методи стимулювання та прояву самостійності і відповідальності клієнта. Усе це підтверджується спроможністю психолога-фахівця адекватно його психодуховному стану розуміти клієнта, сприймати й компетентно інтерпретувати інформацію про сигнали останнього, проникати в його особистісно-змістову сферу,

встановлювати психологічний контакт, керувати спілкуванням (розподіляти увагу та підтримувати її, допомагати знімати психологічні бар'єри тощо), налагоджувати зворотний зв'язок, володіти професійними техніками делікатного впливу і психокорекції самосвідомості індивідуальності, котра потребує допомоги.

Психолог-практик – це особа, яка не просто механічно працює, а професіонал, котрий усвідомлює, що він зреалізовує відповідальне творче вчинення. Тому в нього має бути позитивне ставлення до професійної креативної діяльності, що зумовлене здебільшого такими факторами: професійна підготовка, що отримана як з боку кваліфікації фахівця, так і з боку креативного засвоєння ціннісного змісту фаху; найближчим креативним докільям, перш за все налагодженням співпраці з колегами, сприятливої атмосфери професійної діяльності; професійною етикою, загальнокультурними нормами ставлення до праці, які є найбільш прийнятні у суспільстві та уможливають усвідомлення ціннісної вагомості, з одного боку, творчого продукту, з іншого – власної креативної діяльності та докладених зусиль. Причому ставлення до такої профдіяльності має окремішній, безпосередній психодуховний зміст, оскільки охоплює: по-перше, установку особистості на креативну участь в роботі (у психолога вона може бути усвідомленою, майстерною, творчою, мати ту чи іншу мету – життєзабезпечення, досягнення значущого положення в суспільстві, творча самореалізація особистості, випробування своїх креативних можливостей тощо), себто зосереджуватися на певних нормах і цінностях мислекреативного діяння; по-друге, відповідний даній установці сюжет особисто вираженої присутності у часопросторі творчої роботи, себто сценарій, у якому втілюються особистісно прийняті креативні настанови; і по-третє, – самісний образ психолога-практика, в якому інтегровані і настановлювальна частина творчого ставлення до креативної діяльності, і продуктивно сюжетна, або психомистецька. Причому в тому самісному образі знаходить відображення не тільки творче ставлення до професійних обов'язків, а й основні психологічні складники і параметри, які задані функціональним станом, а через них – і предметні умови креативної праці. Отож продуктивне особистісне ставлення до професійної діяльності, яке центрується у самісному образі майбутнього практичного психолога, – інтенційно-вчинкова психічна структура креативного рівня розвиткового функціонування. На підґрунті теоретико-методологічних положень, викладених у розділі 1, основними складниками професійних творчих здібностей виокремлюємо задатки, творчі здібності, творчість і професійну креативність, котрі уможливають досягнення креативного рівня розвитку особистості, в тому числі оволодіння нею методами, процедурами

1 – задатки: усвідомлення і постановка проблеми, актуалізація творчих мотивів і креативних спроможностей

2 – творчі здібності: актуалізація знань, умінь, норм і цінностей, виникнення вмотивованих вчинкових діянь, а у підсумку – створення образу оригінального продукту



4 – професійна креативність: уможливлення реалізування ресурсів і потенцій особистості як індивідуальності, самоорганізація власного творчого потенціалу

3 – творчість: употужнення здібностей особистості, реалізування пошуково-інтелектуальної та одночасне здійснення мислепродуктивної діяльності циклічно-вчинкової творення

Рис. 2.2.

Складники професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів

і технологією інноваційно-пошукової діяльності та у підсумку – створення продукту творчості (рис. 2.2).

Творча діяльність, що внутрішньо спонукає особу до творчого вчинення, усвідомлення способів постановки і розв'язування проблеми, формування творчих мотивів і креативних спроможностей є задатками. Причому трансформація задатків у професійні творчі здібності можлива лише в умовах мислепродуктивної діяльності, і тільки у цьому разі вони розвиваються до рівня актуалізованих творчих здібностей, залишаючись при цьому природними передумовами становлення особистості фахівця-професіонала. Задатки є передумовою як творчої професійної діяльності, так і становлення креативної особистості фахівця, котрі уможливають внутрішнє спонукування до творчого вчинення, усвідомлення способів постановки і розв'язування проблеми, формування творчих мотивів і креативних спроможностей.

На їх основі задатків розвиваються чи формуються професійні творчі здібності за умов мислепродуктивної діяльності, у проблемних критичних ситуаціях суспільного повсякдення. У цьому разі виникає й розвивається творча активність як підсилення здібностей особистості, результат якого

виявляється у сформованій здатності пізнавати і перетворювати світ, зреалізовувати пошуково-інтелектуальну інтенційність й одночасно здійснювати мислепродуктивну діяльність у ході циклічно-вчинкового творення, задіюючи при цьому пізнавальні, мотиваційні, почуттєво-інтуїтивні, креативні та вольові ресурси для досягнення основної мети креативної діяльності – створення творчого продукту. Водночас це уможливило зреалізування креативних ресурсів і творчих потенцій власної індивідуальності психолога-професіонала.

Третій складник професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів – творчість як употужнення спроможностей особистості, результат якого є сформована здатність пізнавати і перетворювати світ, зреалізовувати пошуково-інтелектуальну активність й одночасно здійснювати мислепродуктивну діяльність у ході циклічно-вчинкового творення, задіюючи при цьому пізнавальні, мотиваційні, почуттєво-інтуїтивні, креативні та вольові ресурси для досягнення основної мети креативної діяльності – створення творчого продукту.

І, наприкінці, четвертий складник професійних творчих здібностей майбутніх фахівців психологічного профілю – професійна креативність, яка уможливило зреалізування ресурсів і потенцій власної індивідуальності, виступаючи при цьому як глибинна властивість, котра наповнена особистісним креативним змістом, детермінована привласненням (виробленням) оригінальних чи/або нових способів, прийомів і засобів розв'язування виробничих проблем на підґрунті циклічності творчого вчинення особистості, самоорганізації нею власного творчого потенціалу, самозвітування, рефлексії і саморефлексії інтелектуального та соціального продукотворення.

На основі вищеописаної структури вчинку виокремимо такі компоненти професійних творчих здібностей психолога, як емоційно-когнітивний, потребо-мотиваційний, комунікативно-продуктивний та професійно-креативний (рис. 2.3).

Емоційно-когнітивний компонент містить здатність майбутніх практичних психологів до екстровертваності та домінування як у прийнятті рішень, так і в організації продуктивної діяльності; уміння ситуційно мобілізувати власну психодуховну енергетику, цілеспрямованість, що характеризує вольовий складник поведінки; спроможність суб'єкта впливу витратити додаткові зусилля задля зменшення ймовірності невдач, а також уміння ситуційно мобілізувати власну психодуховну енергетику, проявити наполегливість, активність і витривалість; завзяття при виконанні складних завдань, цілеспрямованість, що неподільно пов'язано з емоційно-вольовою

1 – емоційно-когнітивний: здатність до екстровертованості та домінування, уміння ситуаційно мобілізувати власну психодуховну енергетику, цілеспрямованість, що характеризує вольовий складник поведінки

2 – потребо-мотиваційний: потреби, мотиви, цілі, інші стимули (бажання, переконання тощо) творчих виявів особистості, виникнення інтересу до професійної творчої діяльності



4 – професійно-креативний: свідомий контроль за результатами власного творчого вчинення та рівнем свого креативного розвитку чи/або індивідуальних досягнень

3 – комунікативно-продуктивний: зреалізування оптимального стилю спілкування, обговорення процесу творчого вчинення, уможливлення здійснення професійно-креативної діяльності

Рис. 2.3.

Компоненти професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів

сферою; когнітивні здібності, в яких виявляються первинні значення компетентності, такі як обізнаність, знання, досвід тощо, і які являють собою систему набутих знань з урахуванням їх глибини, обсягу, стилю мислення, нормоетикету, повноти наявності соціальних функцій.

Зокрема, фундаментальні знання передбачають перетворення структури та змісту наукових знань, встановлення таких зв'язків між навчальними дисциплінами, котрі дозволяють формувати у фахівців цілісне уявлення про діяльність у певному сегменті суспільного виробництва, що підвищує ступінь застосованості знань, активне їх використання у повсякденні. Відтак в основу даного компонента входить набутий синтез знань: гуманітарних, соціально-економічних, загальнопрофесійних дисциплін; навичок творчої діяльності фахівця, які трансформуються у реальний діяльнісний стан, уможлиблюють продуктивне вчинення.

Даний компонент функціонує у вигляді засобів творчої професійної діяльності, потрібних фахівцеві для проектування власної технології управління та організації власної роботи; мовиться насамперед про

конструювання логіки творчого процесу; про прийоми і способи самостійного та мобільного розв'язання проблемних ситуацій; про генерування ідей, нестандартного мислення, що водночас сприяє підвищенню його самоосвіти, професіоналізму, внутрішньої культури.

Потребо-мотиваційний компонент майбутніх практичних психологів містить потреби, мотиви, цілі, інші стимули (потяги, бажання, переконання тощо) до продуктивної діяльності та творчих проявів особистості студентів-психологів; передбачає наявність у них інтересу до професійної творчої праці, характеризує потребу особистості у знаннях, у володінні нею ефективними засобами формування професійної майстерності.

Комунікативно-продуктивний компонент професійних творчих здібностей майбутніх психологів передбачає спроможність зреалізувати оптимальний стиль спілкування у психологічній праці, обговорити процес творчого вчинення, уможливити здійснення професійно-креативної діяльності. Цей компонент також охоплює здатність зрозуміло та чітко висловлювати свої думки, переконувати, аргументувати, доводити, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну та емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями колег, обирати оптимальний стиль спілкування у різних ділових ситуаціях, організувати та підтримувати проблемний діалог у ході реалізації професійних завдань.

Підкреслимо, що компетентність фахівця в названому психозмістовому розрізі передбачає також його задіяння в комунікативно-продуктивний формат учинкової дії таких умінь, як проведення ділових зустрічей та бесід, ділових нарад, ведення ділової переписки, продуктивне спілкування по телефону, вислуховування клієнта, володіння культурою мовлення. Окрім перелічених, до складу вказаного компонента слушно долучити також уміння обговорити проект, план, програму, етапи, засоби та особливості технологічного процесу, публічно виступити зі звітом чи доповіддю. Комунікативні здібності, як відомо, знаходять прояв у лоні співробітництва та колективної творчої діяльності. До них належать:

- а) здатність розуміти стосунки між людьми, адекватно сприймати ситуацію спілкування, використовувати досвід інших;
- б) спроможність розуміти партнерів, їхні мотиви та цілі; вміння налагоджувати співробітництво і продуктивний діалог;
- в) здатність відстоювати свої погляди і переконання;
- г) уміння прогнозувати міжособистісні стосунки;
- д) знання основних прийомів і технік ділового спілкування;

ж) уміння уникати конфліктів.

Таким чином, комунікативна компетентність стає однією з пріоритетних рис-якостей сучасного фахівця, оскільки різні види діяльності (управлінська, організаційна, виробничо-технологічна, проектна) здійснюються в безпосередньому професійному контакті з людьми.

Четвертим компонентом професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів є професійно-креативний компонент, сутність котрого полягає у розвитковому функціонуванні самооцінки, розумінні власної значущості для інших людей, відповідальності за результати своєї діяльності, пізнанні себе та творчій самореалізації у процесі професійної творчої роботи. Цей компонент психологів-практиків сутнісно виявляється в умінні особи свідомо контролювати результати своєї професійної діяльності та рівень власного розвитку, індивідуальних досягнень; у сформованості таких особистісних рис, як креативність, ініціативність, націленість на творчу співпрацю, впевненість у собі, здатність до самоаналізу, антиципації, творчої уяви. Тому він є засадничим глибинним регулятором здійснення майбутнім психологом продуктивної професійної діяльності, й водночас стимулятором самопізнання, професійного зростання, вдосконалення фахової майстерності, прискореного розвитку рефлексивних здібностей та формування індивідуального творчого стилю праці.

Усі вищезазначені компоненти інтегруються в одне найбільш синтезоване ціле – професійні творчі здібності, які є інтегративною рисою-якістю творчої особистості фахівця-психолога.

Розвиток професійних творчих здібностей особистості – це, насамперед, якісна зміна сфер мисленнєво-пошукового креативного вчинення, їх складників та структурних компонентів через включення професіонала у продуктивну діяльність.

Причому здійснювати розвиток професійних творчих спроможностей найкраще за допомогою низки психологічних механізмів, оскільки останні слушно трактувати як певну систему різних умов, відношень, засобів, зв'язків та актуалізацію інших психічних явищ і тенденцій, котрі забезпечують розвиток здібностей креативної особи.

Із позицій циклічно-вчинкового підходу виокремлюємо такі механізми професійних творчих здібностей особистості практичного психолога, як проблемно-ситуаційний, мотиваційно-регулятивний, комунікативно-діяльний та рефлексивно-самореалізаційний (рис. 2.4).

Проблемно-ситуаційний механізм спричинює ситуаційне постання мислекреативної діяльності особистості, оскільки проблемна ситуація, з

1 – проблемно-ситуаційний: ситуаційне постання мислекреативної діяльності, виникнення внутрішньої проблемної ситуації, усвідомлення похідних завдань творчого вчинення

2 – мотиваційно-регулятивний: спонукання особистості до професійного креативного вчинення і бажання змінити професійне доквілля, створити нові об'єкти чи новий порядок (творчий продукт)



4 – рефлексивно-самоорганізаційний: рефлексія процесу і результату творчого вчинення, саморефлексія, яка уможливило створення нового чи/або оригінального продукту, розвиток рефлексивних здібностей і саморефлексія творчого потенціалу

3 – комунікативно-діяльний: змістове зреалізування особистістю нового способу-шляху розв'язання проблеми, власного творчого потенціалу та плідне усвідомлення мети психокреативних зусиль – створення творчого продукту

*Рис. 2.4.
Механізми професійних творчих здібностей
майбутніх практичних психологів*

одного боку, є особливим етапом творчого вчинення, що зумовлює продукування нестандартних ідей, думок, усвідомлення особистістю нових знань у ході пошуково-інноваційної роботи, з іншого – джерелом творчого мислення, спрямованого на пошук шляхів-способів розв'язання проблеми чи надзавдання.

Причому проблемність – «атрибутивна характеристика пізнання, до ієрархії її властивостей, які підлягають першочерговому дослідженню, належать:

- а) витоки (джерела, першопричини, умови),
- б) генезис (етапи, фази, закономірності),
- в) будова (ознаки, структура, оформленість),
- г) функції (призначення, завдання, доцільність) [276, с. 44].

Крім того, наявність проблемності призводить до виникнення внутрішньої проблемної ситуації: від усвідомленості похідних завдань

мислекреативної діяльності до з'ясування креативних результатів і вчинкових дій стосовно створення творчого продукту, сходження до вершин творчої самоактуалізації особистості. Все це у підсумку уможливило розвиток професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів, оскільки під час здолання серії проблемних ситуаційними набувається професійна креативність. Тому застосування проблемно-ситуаційного механізму активізує центральну ланку інтелектуально-вольових зусиль психолога-професіонала, творчо-продуктивне мислення у його пошуково-інноваційній діяльності.

Задіяння мотиваційно-регулятивного механізму забезпечує спонукання особистості до продуктивного креативного вчинення, розширює смислове поле розуміння перебігу і результату створення продукту мислекреативної пошуково-інноваційної діяльності і, відповідно, уможливило ситуаційно динамічну дію спонукань до творчої активності майбутніх практичних психологів, формуючи в них способи зреалізування професійної креативності і творчого перетворення дійсності та спричинюючи бажання змінити професійне довкілля, створити нові об'єкти чи новий порядок у повсякденні речей, подій, справ (творчий продукт). Цей компонент зумовлює також стабільний потяг до продуктивної діяльності, оскільки процес творчості має вибірковий характер і спрямований на позитивне емоційне ставлення до перебігу і результату креативного вчинення, зумовлює появу вмотивованого креативного поля, спрямованості на створення творчого продукту, прагнення до пізнання і перетворення світу та формування внутрішньої мотивації започаткування і розвитку професійної креативності особистості психолога-професіонала.

Комунікативно-діяльний механізм у структурі творчих здібностей майбутніх практичних психологів знаходить відтворення у змістово-діяльному пошуку та зреалізуванні особистістю нового способу розв'язку проблеми, власного творчого потенціалу, інноваційного варіанту шляху розв'язання надзавдання, креативного удіяльнення результату творчості. Причому цей механізм, з одного боку, забезпечує комунікативно продуктивну діяльність стосовно створення оригінальних ідей, креативних образів чи продуктів творчості, а з іншого, – уможливило плідне усвідомлення та творче зреалізування мети психокреативних зусиль – створення творчого продукту психологом-професіоналом.

Рефлексивно-самоорганізаційний механізм спричинює у структурі професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів низку явлень, а саме:

а) рефлексію процесу і результату творчого вчинення, що зумовлює усвідомлення перебігу і підсумку творчого процесу;

б) усвідомлення особистістю результатів креативної рефлексії і творчо зорієнтованої саморефлексії, які уможливають створення нового чи/або оригінального продукту;

в) розвиток рефлексивних здібностей та формування індивідуального творчого стилю професійної психологічної діяльності;

г) саморефлексію творчого потенціалу професіонала психологічної сфери суспільного життя.

Причому рефлексивні уміння використовуються психологом під час зреалізування контрольної-оцінкової діяльності, спрямованої на себе і тому зорієнтовані на різні види контролю: на співвідношення отриманих креативних результатів із заданими зразками; на якість здійснення бажаних творчих дій, виконаних лише у мислекреативному плані; на результативність аналізу готових творчих результатів фактично виконаних учинкових дій.

Отже, циклічно-вчинковий підхід дає змогу холістично і головне, синергійно розглянути і збагатити поле розвитку професійних творчих здібностей особистості майбутнього практичного психолога. Причому контури пропонованої структурно-функціональної моделі вказують на те, що вона є евристичною стосовно з'ясування чинників, умов, складових та параметрів формування творчого потенціалу і становлення творчої особистості психолога-професіонала (табл. 2.1).

Зміна у вчинковій, поведінковій, діяльнісній чи самоорганізаційній сферах креативної мисленнєво-пошукової діяльності особистості призводить до їх динаміки та спричинює розвиток новоутворень і якісних змін як у структурі творчого потенціалу, так і в структурі креативної особистості загалом.

Реалізація теоретичних засад і прикладних аспектів розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів зумовила вибір та застосування оптимального методологічного підходу, яким у нашому випадку виявився циклічно-вчинковий підхід із його базовими принципами, концептами і закономірностями. Саме цей підхід дав змогу встановити такі найважливіші закономірності розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів:

а) прогресивна наступність етапів циклічного перебігу особистісного креативного вчинення розпочинається з виникнення проблемних ситуацій, виявлення оригінальних способів їх розв'язку, появи вмотивованого креативного поля та завершується розумінням нового способу розв'язання

Таблиця 2.1

**Структурно-функціональна модель
професійних творчих здібностей практичних психологів**

<i>Цільова складова</i>			
Мета: концептуальне уявлення про креативні спроможності студентів-психологів	Завдання: з'ясувати покомпонентну структуру професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів		
<i>Методологічна складова</i>			
Методологічна основа функціонування моделі: циклічно-вчинковий підхід та його принципи – учинковості, циклічності, метасистемності та синергійності			
<i>Змістова складова</i>			
Сфери мисленнєво-пошукового креативного вчинення	Складники професійних творчих здібностей	Компоненти професійних творчих здібностей	Механізми професійних творчих здібностей
Активізаційні сфери: ситуаційна спрямованість на творче пізнання, пошук нових оригінальних підходів стосовно розв'язання повсякденних проблем у психологічній практиці	Задатки: усвідомлення і постановка проблеми, актуалізація творчих мотивів і креативних спроможностей	Емоційно-когнітивний компонент: здатність до екстрорвертованості та домінування, уміння ситуаційно мобілізувати власну психодуховну енергетику, цілеспрямованість, що характеризує вольовий складник поведінки	Проблемно-ситуаційний механізм: ситуаційне постановня мислекреативної діяльності, виникнення внутрішньої проблемної ситуації, усвідомлення похідних завдань творчого вчинення
Конативні сфери: вмотивована система творчих потреб та спонукань на актуалізоване бажання зреалізувати власні креативні спроможності	Творчі здібності: актуалізація знань, умінь, норм і цінностей, виникнення вмотивованих вчинкових діянь, а у підсумку – створення образу оригінального продукту	Потребо-мотиваційний: потреби, мотиви, цілі, інші стимули (бажання, переконання тощо) творчих виявів особистості, виникнення інтересу до професійної творчої діяльності	Мотиваційно-регулятивний механізм: спонукання особистості до професійного креативного вчинення і бажання змінити професійне довкілля, створити нові об'єкти чи новий порядок (творчий продукт)
Діяльні сфери: зреалізування зовнішніх професійно-продуктивних умінь і компетентностей, у діяльній психологічній взаємодії у ході психологічного проектування	Творчість: употужнення здібностей особистості, зреалізування пошуково-інтелектуальної та одночасне здійснення мислепродуктивної діяльності циклічно-вчинкового творення	Комунікативно-продуктивний: зреалізування оптимального стилю спілкування, обговорення процесу творчого вчинення, уможливлення здійснення професійно-креативної діяльності	Комунікативно-діяльний механізм: змістова зреалізування особистістю нового способу-шляху розв'язання проблеми, власного творчого потенціалу та плідне усвідомлення мети психокреативних зусиль – створення творчого продукту
Самоорганізаційні сфери: усвідомлення відповідальності за творче вчинення, виявлення нового чи/або оригінального творчого продукту	Професійна креативність: уможливлення зреалізування ресурсів і потенцій особистості як індивідуальності, самоорганізація власного творчого потенціалу	Професійно-креативний: свідомий контроль за результатами власного творчого вчинення та рівнем свого креативного розвитку чи/або індивідуальних досягнень	Рефлексивно-самореалізаційний механізм: рефлексія процесу і результату творчого вчинення, саморефлексія, яка уможливорює створення нового чи/або оригінального продукту, розвиток рефлексивних здібностей і саморефлексія творчого потенціалу
Результат: сформованість компонентів професійних творчих здібностей			

проблеми і критичним усвідомленням особистісної динаміки та результату створення продукту творчості;

б) циклічність розгортання процесу створення особою творчого продукту закономірно призводить до розуміння змісту та особливостей пошуково-мисленнєвої креативної роботи, осягнення і відшукання шляху-способу розв'язання проблеми і рефлексії творчо зорієнтованої самоактуалізації особистості; в) метасистемність у становленні професійної креативності фахівця, виявляючись у сукупності стратегій пошукування (аналогізування, комбінування, реконструювання тощо), є підґрунтям креативного проектування оригінального чи власне нового продукту;

г) самоорганізація творчого процесу особистості як синергійна сукупність інтелектуально й екзистенційно узгоджених поведінкових і вчинкових етапів творення актуалізує потенціал її вольової, розумової, мотиваційної, комунікативної активності та спричиняє вироблення нею креативного підходу до ефективного зреалізування виробничих чи суто ділових завдань.

Креативне вчинення майбутніх практичних психологів передбачає циклічне втілення на практиці низки етапів: від виникнення проблемних ситуацій, виявлення оригінальних способів їх розв'язку, появи вмотивованого креативного поля до розуміння нового способу розв'язання психологічної проблеми і критичного усвідомлення особистісної динаміки та результату створення продукту психологічного практикування. У такий спосіб уреальнення оптимізує циклічний розвиток учинку творчості психологів-професіоналів, що деталізує й узмістовлює створення окремого продукту (способу професійної дії, розв'язку психологічної проблеми тощо).

У становленні креативної особистості психолога-професіонала має місце метасистемність, яка виявляється в наборі таких періодично зорганізованих процесів-підсистем пізнавальної пошукової діяльності, як стратегія і тактика зреалізування психологічної продуктивної праці (головний напрямок пошуку і розробки, який підпорядковує всі інші акти творчої діяльності і водночас забезпечення технологічного перебігу її практичного становлення), у тому числі й вивчення умов творчого завдання (підготовчі дії), формування творчого проекту (дії планування), діяльне втілення названого проекту (реалізація) та оцінку отриманого продукту творчості (рефлексія успішності креативної психологічної діяльності).

Максимальний ефект творчої діяльності досяжний за умови, коли всі елементи і підсистеми працюють в одному напрямку – створення якісного продукту творчості, що супроводжується посиленням креативного потенціалу особистості. У цьому разі синергійність – це своєрідний підсумок

професійного розвитку фахівця психологічного профілю, що уреальнює покращення продуктивності та результативності психологічної праці, вона є особливою формою і якістю перебігу творчого саморозвитку психолога-практика, вдосконалення його професійної майстерності, вироблення ним креативного підходу до виконання виробничих завдань. Іншими словами, синергійність – це здатність психолога до пошуково-інтелектуальної самоорганізації, полідіалогічної колективної взаємодії, інтелектуально й екзистенційно узгоджених поведінкових і вчинкових актів творення, актуалізації потенціалу мотиваційної, розумової, вольової підсистем професійної креативності.

Циклічно-вчинковий підхід дає змогу цілісно та синергійно розглянути і збагатити значеннєво-сміслову поле розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів. Передумовою цього є створення психодидактичних умов, розробка і впровадження такої освітньої моделі, яка відображає системотвірну і смислоутворювальну сукупність причин та обставин у креативному пізнанні та мислепродуктивній діяльності й у такий спосіб реалізує становлення творчої особистості. Пропонована модель містить сукупність якісних і кількісних характеристик-елементів творчості загалом і творчого потенціалу особистості зокрема в динаміці актуалізованого креативного процесу професійного зреалізування.

2.4. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВЗАЄМОЗАЛЕЖНОСТЕЙ ГОТОВНОСТІ ДО ПОШУКОВО-ПРОДУКТИВНОЇ АКТИВНОСТІ, КОМПОНЕНТІВ КРЕАТИВНОГО ВЧИНЕННЯ І ПРОФЕСІЙНИХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Головним завданням емпіричного дослідження було виявлення рівнів розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів у процесі фахової підготовки.

Експериментальна база дослідження охоплювала сім ВНЗ: Тернопільський експериментальний інститут педагогічної освіти, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя, Чернігівський національний педагогічний університет імені Івана Франка, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича.

Загальна чисельність вибірки склала 931 особу віком від 17 до 33 років (464-особи чоловічої та 467 – жіночої статі).

Відповідно до змісту констатувального етапу експерименту нами було розроблено його програму, яка містила такі етапи: визначення мети і завдань дослідження, визначення об'єкта і предмета дослідження, постановка гіпотези дослідження, визначення етапів проведення експериментального етапу дослідження, добір критеріїв взаємозв'язку особливостей компонентів професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів, збір інформації (тестування, опитування, анкетування), статистична обробка зібраної інформації, визначення кореляційного зв'язку між компонентами готовності, креативного вчинення і професійних творчих здібностей та достовірності отриманих експериментальних даних, психологічний аналіз та інтерпретація результатів експериментального дослідження, визначення найефективніших форм, засобів і методів розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів.

Згідно із програмою експерименту були відібрані методи і методики, які дозволили визначити кількісні та якісні показники вказаних здібностей: тест «Дослідження розумових здібностей» (Т.І. Пашукова), методика діагностики емпатійних здібностей (В.В. Бойко), модифікований тест-опитувальник А. Мехрабіана, методика «Виявлення комунікативних та організаторських схильностей–2» (Б. Федоришин, В. Синявський), тест «Дослідження вербальної креативності» (Е. Торранс), методика «Образ професійного «Я» особистості» (О. Сергєєнкова). Причому цей вибір діагностичного інструментарію був здійснений відповідно до моделі та компонентів професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів на засновках циклічно-вчинного підходу і його принципах, моделях і програмі розвитку цих здібностей (табл. 2.2.).

Враховуючи те, що в основі емоційно-когнітивного компонента покладено здатність студентів-психологів творчо застосовувати набутий синтез знань з різних сфер, прийоми та способи самостійного розв'язання проблемних ситуацій, конструювати логіку творчого процесу задля продуктивного вирішення виробничих завдань, нами було обрано методику дослідження розумових здібностей [185], зокрема для дослідження когнітивної складової цього компонента. Загалом ця методика зорієнтована на виявлення рівня загальних розумових здібностей особистості як багатопараметричні параметри, які можна виділити, а також проаналізувати. Такими параметрами виступали: здібності узагальнення та аналізу матеріалу (здатність абстрагуватися

Таблиця 2.2

*Компонентів професійних творчих здібностей
майбутніх практичних психологів та методи їх вивчення*

Компоненти професійних творчих здібностей	Методики діагностики	Рівні прояву
емоційно-когнітивний	Тест «Дослідження розумових здібностей» (Т.І.Пашукова), методика діагностики емпатійних здібностей (В.В.Бойко)	високий середній низький
потребо-мотиваційний	Модифікований тест-опитувальник А.Мехрабіана	високий середній низький
комунікативно-продуктивний	Методика «Виявлення комунікативних та організаторських схильностей–2» (Б.Федоришин, В.Синявський)	високий середній низький
професійно-креативний	тест «Дослідження вербальної креативності» (Е.Торранс), методика «Образ професійного «Я» особистості» (О.Сергеєнкова)	високий середній низький

від конкретного і перейти у сферу інтерпретації змісту, встановлювати суть фраз та нового повернення до них); гнучкість мислення (визначення ригідності мислення); інертність мислення і переключення (важливі характеристики загальних здібностей до навчання, зокрема до зміни обраного способу роботи, здатність змінювати хід своїх міркувань, переключатися з одного виду діяльності на інший); емоційні компоненти мислення і відхилення (здатність до самоконтролю); швидкість і точність сприйняття, розподіл і концентрація уваги (здатність у стислі строки працювати з різноманітним матеріалом, виділяти основне у змісті, зіставляти цифри, знаки тощо); вміння користуватися мовою, орієнтування (спроможність аналізувати стратегії вибору для вирішення завдань), просторова уява (здатність розв'язувати завдання та операції у двомірному просторі).

Отже, названа методика використовується для дослідження порівняно великої кількості компонентів загальних здібностей або пізнання, оскільки

за її допомогою достатньо надійно прогноуються успіхи у навчанні та діловій якості людини. Обробка результатів передбачала визначення розвитку інтелектуальних здібностей за такими рівнями: низький, нижче середнього, середній, вище середнього і високий. Задля уніфікації експериментальних даних нами реінтегровано ці п'ять рівнів у три (низький, середній і високий) за допомогою статистичного пакета для соціальних наук SPSS Statistics 17.0.

Для визначення емоційної складової емоційного-когнітивного компонента професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів нами застосовано методику діагностики емпатійних здібностей (В. Бойко)[134]. З її допомогою було встановлено здатність студентів-психологів до екстравертованості та домінування, уміння ситуативно мобілізувати власну психодуховну синергетику, зокрема за такими шкалами:

1) раціональний канал емпатії, який характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення того, хто співпереживає на стан, проблеми і поведінку іншої особи;

2) емоційний канал – фіксує здатність того, хто співпереживає, входити до емоційного резонансу з навколишніми – брати співучастя у їхньому житті. У цьому разі емоційна чутливість стає засобом «входження» до енергетичного поля партнера. Зрозуміти внутрішній світ, спрогнозувати його поведінку й ефективно впливати можливо тільки за умови екзистенційного підлаштування. Співучастя і співпереживання виконують роль провідника від однієї особи до іншої, і навпаки;

3) інтуїтивний канал, котрий характеризує здатність обстежуваного бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід підсвідомості. На рівні інтуїції замикаються і узагальнюються різноманітні дані про партнерів. Вважається, що інтуїція менше залежить від оцінювальних стереотипів, ніж усвідомлене сприйняття партнерів;

4) установки, котрі сприяють емпатії, відповідно полегшують чи, навпаки, утруднюють дію всіх емпатичних каналів. Різноманітні канали емпатії діють активніше і надійніше, якщо з боку внутрішніх установок особистості немає перешкод;

5) проникаюча здатність в емпатії, що визначається як важлива комунікативна ознака людини, яка дає змогу створювати атмосферу відкритості, сердечності, щирості. Кожна людина своєю поведінкою і ставленням до партнерів сприяє інформаційно-енергетичному обміну чи перешкоджає йому. Розслаблення партнера по спілкуванню сприяє емпатії,

а атмосфера напруженості, штучності, підозри перешкоджає вираженню і емпатійному розумінню;

б) ідентифікація – необхідна умова успішної емпатії, що означає вміння зрозуміти іншого на підставі співпереживань, постановити себе на місце суб'єкта взаємодії; основу утворюють легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідувань.

Шляхом додавання результатів відповідей визначався загальний показник емпатії, котрий вказував на значущість конкретного каналу в її структурі. Проте шкальні оцінки виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника – рівня емпатії (сумарний показник теоретично може змінюватися в межах від 0 до 36 балів): дуже високий рівень емпатії – 30 балів і вище, середній – 29-22, занижений – 21-15, менше 14 балів – дуже низький. Задля уніфікації експериментальних даних нами реінтегровано ці чотири рівні у три (низький, середній і високий) за допомогою статистичного пакета для соціальних наук SPSS Statistics 17.0.

Для визначення рівня розвитку емоційно-когнітивного компонента професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів нами було виведено загальний показник цього компонента на основі опрацювань експериментальних даних (себто результатів за вищеназваними методиками) за допомогою статистичного пакета для соціальних наук SPSS Statistics 17.0, у результаті чого отримано три рівні розвитку емоційно-когнітивного компонента у студентів-психологів.

Вивчення потребо-мотиваційного компоненту, зокрема такої його характеристики, як мотивація досягнення успіху здійснювалося за тестом-опитувальником А. Мехрабіана [134]. Оскільки формування мотивації досягнення залежить від сприятливих умов виховання і сприятливого довкілля, то саме вона сприяє прагненню особистості до поліпшення результатів, наполегливість у реалізуванні власних цілей. Крім того, для психологів-практиків украй важливо мати потребу, мотиви цілі та інші стимули до продуктивної діяльності та власних творчих проявів. Тому метою діагностики за тестом-питальником А. Мехрабіана було вивчення двох узагальнених стійких мотивів особистості – прагнення до успіху й уникнення невдачі через зясування переважаючого із цих двох мотивів. Задля цього пропонувалося низка тверджень, що стосувалися окремих сторін характеру, а також думок і почуттів із приводу деяких життєвих ситуацій.

Студенти працювали із тестом, розробленим у вигляді опитувальника, який мав дві форми – чоловічу (форма А) і жіночу (форма Б). Форма А містила 32 судження, а форма – 30 суджень. На бланку для відповідей навпроти

номера судження студенти ставили цифру, котра відповідає мірі їх погодження із цим судженням (+3, +2, +1, -1, -2, -3). На основі підрахунку сумарного балу визначалася домінуюча мотиваційна тенденція. Бали всієї вибірки рангували і виділили дві контрастні групи: верхні 27% вибірки характеризувалися мотивом прагнення до успіху, а нижні 27% – мотивом уникнення невдачі. Воднораз задля уніфікації експериментальних даних нами реінтегровано ці два варіанти відповідей у три рівні (низький, середній і високий) за допомогою статистичного пакета для соціальних наук SPSS Statistics 17.0.

Задля вивчення професійно-комунікативних ресурсів студентів-психологів, зокрема їх спроможності зреалізувати оптимальний стиль спілкування у майбутній професійній діяльності, нами використовувалася методика дослідження комунікативних та організаторських схильностей 2» [134]. Вона призначена для виявлення уміння чітко та швидко налагоджувати ділові та товариські контакти з людьми, бажання розширити контакти, участь у групових заходах, вміння впливати на людей, їхнє бачення, проявляти ініціативу тощо. Методика складається із 40 запитань на кожне з яких обстежуваний повинен дати відповідь «так» або «ні». Час виконання методики – 10-15 хв. При цьому окремо визначається рівень комунікативних та організаторських схильностей. Для обробки даних за методикою «КОЗ 2» підраховується кількість співпадаючих з ключем відповідей по кожному розділу методики: комунікативні схильності, організаторські здібності. Зокрема, нами при обробці даних була використана шкала комунікативних схильностей, за трирівневою шкалою оцінювання (низький, середній і високий).

Наступним кроком експериментального етапу дослідження було вивчення рівня сформованості у майбутніх психологів-практиків образу професійного «Я» на основі методики «Образ професійного «Я» [238] (вивчення професійної спрямованості майбутніх психологів) і тест Е.Торранса [134] (дослідження рівня розвитку креативності) задля розуміння власної значущості психологів-практиків для інших людей, відповідальності за результати праці, пізнанні себе та творчій самореалізації у процесі творчої роботи.

За першою методикою студентам пропонувалося оцінити за п'ятибальною системою свої можливості реалізації в майбутній професійній діяльності всіх наведених у списку аспектів праці (5 балів пропонувалося ставити навпроти того твердження, яке, на думку майбутніх фахівців, безсумнівно буде реалізовано, 0 балів – якщо цього зробити не вдасться). Бали 1-4 – проміжні у попередніх двох твердженнях. Оцінка результатів

відбувалася через підрахування загальної суми поставлених оцінок, яка ділилася на 17 (кількість запропонованих тверджень у двох запитаннях). У результаті цього визначався рівень відповідності сформованого у майбутніх практичних психологів образу професійного «Я» до прийнятого за такими шкалами: високий, середній та низький.

Тест вербальної креативності Е. Торранса, в основі якого лежить теорія дивергентного мислення Дж. Гілфорда, була використана вербальна багаторезультатна тесту, котра складається із семи субтестів: у першому субтесті «Запитання» передбачало придумування якнайбільше запитань до подій на малюнку; другий субтест «Причини» був спрямований на продукування різних причин, котрі викликали події на малюнку; третій субтесту «Наслідки» визначав кількість наслідків, що випливають із подій на малюнку; у субтесті «Покращення предмета» вимагалось запропонувати якомога більше способів покращення іграшкового слона; субтест «Незвичне використання» спрямований на продукування варіантів застосування картонних коробок; субтест «Незвичні запитання» виявляв кількість запропонованих незвичних запитань про картонні коробки; і в останньому субтесті «Неймовірна ситуація» придумувалося якнайбільше наслідків неможливої ситуації. На проведення даної методики давалося 45 хвилин. Тестування відбувалося в ігровій, творчій атмосфері. У процесі обробки результатів відповіді за кожним субтестом оцінювалися за наступними критеріями: біжучість (здатність особистості генерувати велику кількість осмислених ідей), гнучкість (здатність застосовувати різні стратегії при вирішенні проблем, вміння розглядати інформацію під різними точками зору) та оригінальність (здатність продукувати незвичні, унікальні відповіді). У підсумку визначався загальний показник розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів за трьома рівнями: низький, середній і високий. Це й давало змогу допомагати встановити особливості формування власного індивідуального творчого стилю студентів-психологів.

Комплексне вивчення особливостей прояву професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів спиралося на те, що студенти-психологи у процесі професійної підготовки не лише освоювали психологічні знання, а й одночасно формувалися як творчі особистості-професіонали.

Статистична обробка отриманих результатів проводилася із застосуванням різних методів статистики, у тому числі й кореляційного аналізу та визначення рівня значущості даних констатувального етапу експерименту за допомогою статистичного пакета для соціальних наук SPSS Statistics 17.0.

На основі встановлених результатів розвиненості емоційно-когнітивного компонента професійних творчих здібностей майбутніх практичних

Таблиця 2.3

Результати розвиненості емоційно-когнітивного компонента професійних творчих здібностей студентів-психологів (у ході констатувального етапу експерименту)

Рівень розвитку емоційно-когнітивного компонента	% від кількості обстежуваних
низький	26
середній	65
високий	9

психологів (табл. 2.3), зокрема таких його показників, як рівень інтелектуального розвитку і рівень розвитку емпатії встановлено таке: високий рівень – 9% від загальної кількості обстежуваних, середній – 65%, низький – 26%. Отож експериментальні дані вказують на переважання посередній розвиток цього компонента. А це означає, у подальшій професійній діяльності фахівці не повною мірою будуть спроможні застосувати власний креативний потенціал і виявити вміння мобілізувати емпатійні здібності задля вирішення професійних завдань.

Крім того, майбутнім психологам важко буде зреалізувати ситуаційну спрямованість на творче пізнання, здійснити пошук нових оригінальних підходів стосовно розв'язання повсякденних проблем у психологічній практиці.

Водночас діяльність психолога-практика пов'язана із наданням кваліфікованої допомоги клієнтам, спрямованої на вирішення низки проблем, і потребує від фахівця розуміння як особистості клієнта, так і власне проблеми, а це, своєю чергою, може зреалізуватися лише за умови високого розвитку емпатії у фахівців.

Виходячи із результатів вивчення рівня розвитку потребо-мотиваційного компонента творчих спроможностей студентів-психологів, констатуємо про недостатню сформованість у них прагнення до успіху, як складової їхньої готовності до креативного вчинення та бажання зреалізувати продуктивну діяльність. Це підтверджено такими показниками: переважає мотив уникнення невдач (61%) над мотивом прагнення до успіху (39%), що у трьох-рівневій визначеності показано в табл. 2.4.

Відтак рівень розвитку цього компонента у студентів-психологів не повністю відповідає вимогам фаху і потребує подальшого вдосконалення і самовдосконалення, оскільки потреби, мотив, цілі та інші стимули творчих

Таблиця 2.4

Результати розвиненості потребо-мотиваційного компонента професійних творчих здібностей студентів-психологів (у ході констатувального етапу експерименту)

Рівень розвитку потребо-мотиваційного компонента	% від кількості обстежуваних
низький	28
середній	55
високий	17

виявів особистості професіонала сприяють виникненню в них інтересу до професійної творчої діяльності.

Виявлено також недостаний рівень розвитку комунікативно-продуктивного компонента розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів (табл. 2.5), що підтверджується таким розподілом даних: високий рівень – 21%, середній – 53%, низький – 26%. Вочевидь це у подальшій діяльності унеможливить зреалізування фахівцем оптимального стилю спілкування та здійснення ним професійно-креативної праці.

На основі встановлених результатів дослідження професійно-креативного компонента професійних творчих здібностей студентів-психологів (табл. 2.6) констатуємо те, що переважає середній рівень його розвитку (62% – від загальної кількості обстежуваних).

У подальшому це призведе до утруднень стосовно свідомого контролю за результатами своєї професійної діяльності, а у підсумку – й у власному розвитку, а також у сфері індивідуальних креативних досягнень.

Отже, за результатами проведеного констатувального етапу експерименту встановлено недостатньо високий рівень розвиненості компонентів професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів, а саме емоційно-когнітивного: дуже високий рівень – 9% від загальної кількості обстежуваних, середній – 65%, низький – 26%; потребо-мотиваційного: переважає мотив уникнення невдач (61%) над мотивом прагнення до успіху (39%); комунікативно-продуктивного: високий рівень – 21%, середній – 53%, рівень нижче середнього – 26%; професійно-креативного: високий рівень – 28%, середній – 62%, низький – 10%.

Результати констатувального експерименту піддавалися кореляційному аналізу за допомогою статистичного пакета для соціальних наук SPSS

Таблиця 2.5

Результати розвиненості комунікативно-продуктивного компонента професійних творчих здібностей студентів-психологів (у ході констатувального етапу експерименту)

Рівень розвитку комунікативно-продуктивного компонента	% від кількості обстежуваних
низький	26
середній	53
високий	21

Statistics 17.0. Відповідно до теорії ймовірності для визначення залежності однієї випадкової величини від іншої використовуються кореляційні відношення цих величин.

Тому визначали залежність сформованості компонентів професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів (x) і ступеня її стійкості на даному рівні (y). З цією метою нами застосовано коефіцієнт кореляції (K_{xy}), який має значення $0 \leq K_{xy} \leq 1$

Він дорівнює 1, якщо між величинами x та y існує жорстка прямопропорційна залежність, і 0, якщо ця залежність відсутня. Це означає, що існуюча залежність стає більш стійкою в разі наближення K_{xy} до 1.

Обчислювали значення K_{xy} за формулою (2.1) [241]:

$$K_{xy} = \frac{P_{xy} - P_x \cdot P_y}{\sqrt{P_x \cdot P_y \cdot (1 - P_x) \cdot (1 - P_y)}}, \quad (2.1)$$

де,

K_{xy} – коефіцієнт кореляції величин x та y ;

P_{xy} – частота появи події x ;

P_y – частота появи події y .

При цьому частоту розуміємо як відношення кількості появи певних подій одночасно, або кожної з них до суми всіх подій. Проведений кореляційний аналіз дозволив встановити зв'язки між компонентами вказаних здібностей: виявлено істотну взаємозалежність усіх компонентів – статистично значущі коефіцієнти кореляції знаходяться у межах від 0,41 до 0,54 (табл. 2.7).

Таблиця 2.6.

Результати розвиненості професійно-креативного компонента професійних творчих здібностей студентів-психологів (у ході констатувального етапу експерименту)

Рівень розвитку емоційно-когнітивного компонента	% від кількості обстежуваних
низький	10
середній	62
високий	28

На підставі виконання вимог методологічних принципів учинковості і практичності людського усуспільненого повсякдення у форматі способів, засобів та інструментів професійного методологування нами створено нову типологію професійних творчих здібностей майбутніх психологів за відповідними критеріальними ознаками (ступенем готовності до професійної діяльності та компонентним набором професійних творчих здібностей), що й зреалізована нами у пропонованому дослідженні (табл. 2.8).

Почуттєво-когнітивний тип – це психотип, котрому притаманне усвідомлення похідних завдань творчого вчинення, здатність до екстравертованості та домінування, водночас до виникнення й функціонування внутрішньої проблемної ситуації; психолог із таким типом професійних творчих здібностей спроможний екзистенційно знаходити новий спосіб розв’язання адекватно відрефлексованої психологічної проблеми на підґрунті наявного способу креативного вчинення.

Для пізнавально-потребового психотипу характерним є актуалізація творчих мотивів і креативних спроможностей, котрі уможливають продукування майбутніми практичними психологами оригінальних підходів стосовно розв’язання повсякденних проблем у психологічній практиці, з одного боку, і цілеспрямоване досягнення мети у ситуації обґрунтованого подолання особистісної проблемності клієнта – з іншого.

Проблемно-пізнавальний психотип зорієнтований на усвідомлення і постановку креативного завдання як особистісно проблемного, й тому практичний психолог такого психічного складу здатний до ситуаційно продуктивного здійснення мислєдіяльності на матеріалі вмілого смислового

Таблиця 2.7.

Коефіцієнти кореляційного зв'язку між компонентами професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів

Компоненти професійних творчих здібностей	Емоційно-когнітивний	Потребо-мотиваційний	Комунікативно-продуктивний	Професійно-креативний
Емоційно-когнітивний	X	0,54*	0,49*	0,41**
Потребо-мотиваційний	0,54*	X	0,43**	0,44**
Комунікативно-продуктивний	0,49*	0,43**	X	0,45**
Професійно-креативний	0,41**	0,44**	0,45**	X

Примітки: * рівень значущості $p < 0,01$; **рівень значущості $p < 0,05$

оперування раціональними знаннями, що й приводить до створення продукту творчості.

Предметно-пізнавальний психотип характеризується спрямованістю на чітко упредметнене творче пізнання, тому психолог-практик цього психодуховного амплуа вміє ситуаційно мобілізувати власну емоційно-розумінневу енергетику на розв'язання професійних завдань і водночас спроможний зреалізувати творче вчинення задля досягнення мети – створення креативного продукту мисленнєвого (ідеального чи ідеалізованого) оформлення.

Психолог із почуттєво-домагальним психотипом творчо зорієнтований на пристрасно глибоке здійснення власних креативних зусиль у повсякденній професійній діяльності, причому це відбувається не спонтанно, а як на підґрунті актуалізованих знань, умінь і норм, так і в контекстному форматі екзистенційованих емоцій і почуттів, що виявляються у виникненні глибинного інтересу до креативної діяльності, яка спрямована на створення нового об'єкта.

Таблиця 2.8.

Типологія професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів

Компоненти готовності до креативного діяннн	Компоненти професійних творчих здібностей				Сфери мисленнєво-пошукового креативного вчиненнн
	Емоційно-когнітивний	Потребо- мотиваційний	Комунікативно-продуктивний	Професійно-креативний	
Когнітивний	почуттєво-когнітивний	пізнавально-потребовий	проблемно-пізнавальний	предметно-пізнавальний	Активізаційна
Потребо-спонукальний	почуттєво-домагальний	інтенційно-потребовий	діалогічно-спонукальний	професійно-полімотиваційний	Конативна
Операційно-діяльний	переживально-діяльний	ціле-покладальний	комунікативно-діяльний	професійно-вчинковий	Діяльнн
Рефлексивно-вопльовий	переживально-рефлексивний	рефлексивно-цільовий	комунікативно-рефлексивний	само-рефлексивно-сенсорний	Само-регуляційна
Типи					

Для пізнавально-потребового психотипу характерна система творчо екзистенційованих нових потреб і мотивів, бажань і намірів, і тому підсумком креативного вчинення у є чітка ситуаційна спрямованість на творчі вияви, котрі зумовлюють мислераціональне удосконалення професійної діяльності та створення оригінального продукту.

Діалогічно-спонукальний психотип творчих здібностей означає, що практичний психолог прагне комунікативно реалізувати креативні потенції у повсякденні, особливо у спілкуванні задля задоволення бажання творчо змінити професійне довкілля, об'єктивувати комунікативні інтенції, котрі спрямовані на продуктивну миследіяльність та створення особистісно вмотивованого продукту творчості.

Метою професійно-продуктивної діяльності практичного психолога з яскраво вираженою полімотивацією (професійно-мотиваційний психотип) притаманне виникнення в нього вмотивованих думок, переживань та фахових діянь, підвищення інтересу до продуктивної пошукової активності; у результаті цього екзистенційного налаштування з'являється спонукання особистості до професійного креативного вчинення задля втілення у життя оригінального задуму.

Практичний психолог переживально-діяльного психотипу реалізування творчих здібностей чітко усвідомлює мету психокреативних зусиль та ті емоційні і почуттєві стани, які їх супроводжують; це забезпечує його удіяльнену психологічну взаємодію у ході професійного проектування, здійснення мислепродуктивної діяльності та досягнення екзистенціалу циклічно-вчинкового творення.

Цілепокладальний психотип зорієнтований на усвідомлення відповідальності за творче вчинення ґрунтується на чіткому усвідомленні мети пошуку та виробленні засобів її досягнення; і тому практичний психолог цього духовного складу спроможний ситуаційно мобілізувати власні креативні ресурси і потенції для утвердження власної індивідуальності, й одночасно самоорганізуватися на шлях створення оригінального продукту.

Для комунікативно-діяльного психотипу характерним є оптимальний стиль професійно-креативного діалогу, тому такий психолог-практик постійно здійснює свідомий діалогічний контроль за результатами власного творчого вчинення та рівнем свого креативного розвитку чи/або індивідуальних досягнень, які спрямовані не лише на упредметнену комунікацію у повсякденному життєздійсненні, а й на виявлення і створення креативного способу чи результату.

Психолог професійно-вчинкового психотипу спроможний здійснити повний функціональний цикл творчого вчинення, та нести за нього особисту відповідальність, у тому числі й зреалізувати саморефлексію, котра уможливить створення нового або оригінального продукту, і тим самим, розвинути креативно довірливі рефлексивні здібності, й у підсумку він утверджує себе висококомпетентним професіоналом.

Переживально-рефлексивний психотип спрямований на усвідомлення процесу, результатів та особистісної відповідальності практичного психолога за творче вчинення, продукування оригінального розв'язку проблемного завдання чи створення креативного продукту такої внутрішньої психодуховної організації; психолог вирізняється саморефлексією перебігу і підсумків творчого діяння у повсякденній діяльності, що своєю чергою уможлиблює зреалізування ним оригінального способу розв'язання конкретної проблеми чи особистісної задачі.

Практичний психолог рефлексивно-цільового психотипу творчих здібностей зорієнтований на застосування у професійно-креативну діяльність в усій повноті завдань, форм, змістовлень, методів і засобів мислеактивності в контексті системної актуалізації особистісних ресурсів і потенцій, що сприяє самоорганізації креативних спроможностей та розвитку його потребо-мотиваційної сфери.

Комунікативно-рефлексивний психотип характеризується креативним стилем спілкування; скажімо, такої духовної самоорганізації психолог спроможний здійснювати не лише на інтенційну творчу взаємодію, а й ситуативно актуальну, яка спрямована на зреалізування ним продуктивного діяння, що призводить як до створення продукту творчості, так і до збагачення його як творчої особистості.

Саморефлексивно-сенсорний психотип професійних творчих здібностей психологів-практиків уможлиблює застосування ними рефлексивно-самоорганізаційних форм, засобів і механізмів задля саморозвитку їх власного креативного потенціалу, формування власної згармонізованої і творчо зорієнтованої індивідуальності фахівця-професіонала.

Пропонована типологія професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів є, насамперед певним набором психологічних інваріантів творчих змістовлень та психодуховних особистостей розвитку фахівців-професіоналів, діяльність і вчинки котрих спрямована не тільки на репродуктивну працю, а й на збагачення їхнього креативного потенціалу, й насамкінець – на зреалізовану готовність здійснити повноцінний вчинок творчості.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. Специфіка професійної діяльності практичного психолога зумовлює високі вимоги до його особистості як фахівця, до психологічної надійності, відповідальності, компетентності, самоактуалізованості. Виходячи із цього, готовність студентів-психологів до професійної діяльності – це: а) активний афективно-мотиваційно-когнітивний стан особистості, який спричиняє й уможливорює психологічну діяльність; б) результат-наслідок, що характеризується внутрішньою налаштованістю особи на певну поведінку і вчинки при вирішенні професійних завдань на конкретному робочому місці; в) якість особистості, котра визначає установки й домагання на певне індивідуальне бачення психологічних ситуацій, проблем, завдань; г) самовизначення і цілеспрямоване вираження особистості як її стійкі характеристики, що у взаємодоповненні становлять істотну внутрішню передумову успішності психологічної діяльності у згармонуванні низки засадничих чинників чотирьох чинників; д) позитивне ставлення до праці загалом і конкретної діяльності чи професії, зокрема; е) адекватність вимогам діяльності набором сформованих в особи рис характеру, темпераментальних властивостей, особистісної спрямованості, здібностей; ж) ґрунтовні знання та освоєні норми, сформовані уміння, навички, гуманні цінності і смисли; з) професійно важливі особливості та актуалізування сприйняття, уявлювання, уважності, розуміння, мислення, а також перебігу емоційних, мотиваційних і вольових процесів.

2. Водночас у такій готовності значущу роль відіграє творчий компонент, професійна креативність як можливість відтворювати і творчо змінювати продукти психологічної праці, стаючи у цьому процесі активним суб'єктом, відповідальною особистістю, вчинково креативною індивідуальністю. Для майбутніх практичних психологів це передбачає максимальну орієнтацію на проблемно-творчий характер освітньої діяльності, надбання ними власного творчого досвіду. А це зреалізовується тоді, коли наступник потрапляє в довілля, що вимагає від нього максимально свідомого і самостійного вивчення як навчального матеріалу, так і освітнього змісту, забезпечуючи тим самим свій різнобічний розвиток і самоформування себе як креативної особистості.

3. Реалізація теоретичних засад і прикладних аспектів розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів зумовила

вибір та застосування оптимального методологічного підходу, яким у нашому випадку виявився циклічно-вчинковий підхід із його базовими принципами, концептами і закономірностями. Саме цей підхід дав змогу встановити такі найважливіші закономірності розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів:

а) прогресивна наступність етапів циклічного перебігу особистісного креативного вчинення розпочинається з виникнення проблемних ситуацій, виявлення оригінальних способів їх розв'язку, появи вмотивованого креативного поля та завершується розумінням нового способу розв'язання проблеми і критичним усвідомленням особистісної динаміки та результату створення продукту творчості;

б) циклічність розгортання процесу створення особою творчого продукту закономірно призводить до розуміння змісту та особливостей пошуково-мисленнєвої креативної роботи, осягнення і відшукування шляху-способу розв'язання проблеми і рефлексії творчо зорієнтованої самоактуалізації особистості;

в) метасистемність у становленні професійної креативності фахівця, виявляючись у сукупності стратегій пошукування (аналогізування, комбінування, реконструювання тощо), є підґрунтям креативного проектування оригінального чи власне нового продукту;

г) самоорганізація творчого процесу особистості як синергійна сукупність інтелектуально й екзистенційно узгоджених поведінкових і вчинкових етапів творення актуалізує потенціал її вольової, розумової, мотиваційної, комунікативної активності та спричиняє вироблення нею креативного підходу до ефективного зреалізування виробничих чи суто ділових завдань.

4. Циклічно-вчинковий підхід дає змогу цілісно та синергійно розглянути і збагатити значеннєво-смісловне поле розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів. Передумовою цього є створення психодидактичних умов, розробка і впровадження такої освітньої моделі, яка відображає системотвірну і смислоутворювальну сукупність причин та обставин у креативному пізнанні та мислепродуктивній діяльності й у такий спосіб реалізує становлення творчої особистості. Пропонована модель містить сукупність якісних і кількісних характеристик-елементів творчості загалом і творчого потенціалу особистості зокрема в динаміці актуалізованого креативного процесу професійного зреалізування.

5. Експериментальні дані дозволяють говорити про те, що розвиненість професійних творчих здібностей майбутніх психологів залежить від рівня

сформованості даних компонентів. Вірогідність та надійність результатів вивчення особливостей професійних творчих здібностей майбутніх психологів у ході констатувального етапу експерименту забезпечувалися адекватністю застосованих методів та методик меті та завданням дослідження, статистичною обробкою експериментальних даних, кількісним і якісним аналізом. Отже, можемо зробити висновок, що у студентів-психологів спостерігається недостатньо високий рівень розвиненості окремих компонентів професійних творчих здібностей. Тому підвищення рівнів сформованості цих компонентів сприятиме їх здатності до креативної професійної діяльності. Отже необхідно розробити та експериментально перевірити психодідактичні умови, спеціальну технологію і програму розвитку професійних творчих здібностей майбутніх психологів на засновках циклічно-вчинкового підходу.

РОЗДІЛ 3

ФОРМИ, МЕТОДИ І ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Інноваційність авторської освітньої моделі професійної підготовки практичних психологів стосується кількох аспектів становлення упродовж навчання у вищому навчальному закладі компетентних психологів: виховання в них професійного творчого мислення, розвитку повноцінної психологічної і/чи соціальної мислєдіяльності, формування ґрунтовного знання та фахової майстерності й освоєння найнеобхідніших форм, способів, засобів та інструментів психологічного мислення. Доведено, що проблемно-пошукове та ігрово-імітаційне зорієнтування спільної освітньої мислєдіяльності викладачів і студентів формує в останніх динамічну систему особистісного знання.

3.1. ОСВІТНЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Проблема розвитку творчих здібностей завжди була в центрі уваги фахівців різних сфер духовного життя суспільства, у тому числі і психологічної науки, адже кожна цивілізаційна країна піклується про творчий потенціал власного соціуму і кожного громадянина зокрема. І це тим більше актуально, тому що успішність розвитку держави багато в чому залежить від високопрофесійних творчих особистостей, які стимулюють розгортання процесів конструктивного суспільствотворення й гідно обстоюють її інтереси в сучасному глобалізованому світі.

Професійна підготовка сьогодні – це тривала у часі, вартісна за матеріальними витратами і ресурсоемна за задіянням людського фактора сфера суспільного виробництва, що з-поміж інших (сільськогосподарське і промислове виробництво, продукування технологій, у тому числі й соціальних, наука, культура) є найскладнішою за цілями, змістом, методами, засобами і результатами. І це природно, адже мовиться про юнацтво та молодший дорослий вік, коли людина, вже будучи повноправним суб'єктом життєдіяльності, постає й саморозвивається як особистість, котра здатна до повноцінних учинків, бере відповідальність за себе і навколишніх,

утверджує себе як фахівець, виявляє громадянську позицію і керується у повсякденні самісними настановами і виявляє національну самосвідомість. Більше того, саме у цей період психодуховного змужніння вона оприявнює свою індивідуальність у поведінці, спілкуванні та вчинках найбільш невимушено, відкрито, повно. Звичайно, все це панорамно уможливлується лише у лоні професійного становлення юної особи, котра її фахово долучає до набору різних, здебільшого колективних і групових, діяльностей – передусім ділової і дослідницької, викладацької та учбової, освітньої і практикувальної, організаційної і пізнавальної, аналітичної і науково-проектної, соціокультурної і мислєдіяльної.

Однією із структурних ланок системи психологічної служби є діяльність практичного психолога, яка спрямована на виявлення і створення оптимальних соціально-психологічних умов для розвитку особистості клієнта, а також його для адекватного і життєвого самовизначення, дієвої психологічної допомоги і реабілітації. У своїй повсякденній роботі практичний психолог повинен забезпечувати своєчасну і систематичну діагностику психофізичних якостей особистості, мотивів її поведінки і діяльності з врахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, статевих, індивідуальних особливостей, створити передумови для самоактуалізації, сприяючи виконанню навчально-виховних завдань закладами та установами освіти.

Процес формування професійної майстерності майбутнього фахівця особливо інтенсивний під час оволодіння спеціальністю, тобто у період навчання у ВНЗ, коли урєальнюється найактивніше включення студента в освітній процес як суб'єкта навчальної (у всіх її інваріантах) діяльності, спрямованої на творче освоєння знань, вироблення умінь і формування навичок, які, з одного боку, забезпечують опанування майбутньою спеціальністю, з іншого – становлення особистості психолога-професіонала. При цьому проблема професійного становлення фахівця психологічного профілю широко висвітлена у психолого-педагогічній науці. Щонайперше проблемному колу питань професійно-особистісного проектування і становлення функціонально компетентної особистості психолога присвячені роботи Г.С. Абрамової, І.В. Дубровіної, Ю.М.Ємельянова, Д.О. Леонтьєва, В.В. Рибалки, Є.І. Рогова, В.Г. Панка, Т.С. Яценко та ін. Систему професійної підготовки практичних психологів в умовах ВНЗ вивчали і запропонували авторські моделі О.Ф. Бондаренко, Ж.П. Вірна, В.Г. Панок, О.П. Саннікова, В.А. Семиченко, А.В. Фурман, Н.Ф. Шевченко, Н.В. Чепелева та ін. У той же час практичний психолог у повсякденній діяльності має справу із безпосередньою психологічною практикою, яка «відрізняється від усіх інших практик першочергово своєю спрямованістю, цілями, а також засобами» [182]. Тому закономірно, що до психолога як професіонала ставляються підвищені вимоги, дотримання яких згодом забезпечить

ефективність здійснення роботи. Виходячи з цього, практичний психолог має бути не тільки висококваліфікованим працівником, а й одночасно особистістю, спроможною реалізувати дану діяльність на продуктивному творчому рівні.

Перед системою вищої освіти, що забезпечує підготовку психологів-професіоналів, виникає головне завдання – створення відповідних психодидактичних умов, які сприятимуть формуванню професійно значущих якостей майбутніх фахівців психологічного профілю, розвиватимуть їхній творчий потенціал, соціальну активність, творчі спроможності. Отож сьогодні вкрай актуальною є перебудова освітнього процесу у ВНЗ на принципах і закономірностях цілеспрямованого формування особистості практичного психолога не тільки з огляду на його знання, уміння, навички, норми і цінності, а й з погляду на його професійне позиціонування (спрямованість, стосунки, мотивування тощо) і соціальну компетентність як на інтегральні особистісні утворення, які підтверджують компетентну зрілість майбутнього фахівця [182] і результативно вказують на сформованість його творчої особистості.

Вивчення професійно важливих якостей особистості практичного психолога та особливостей його фахової діяльності в сучасній науковій літературі показує, що ці якості є значущим внутрішнім чинником ефективності будь-якого цілеспрямованого психологічного впливу на клієнта й, тим більше, коли мовиться про його персоніфіковані особливості. У будь-якому разі ступінь дієвості комунікативної діяльності психолога-практика визначають головним чином саме його особистісні риси та професійні вміння, а також коректні дії із центрованого надання психологічної допомоги. Психологічний аналіз змісту, спрямованості, стилю та умов ефективності професійної діяльності фахівця здійснюється у рамках теорій діяльності і вчинку [224-228; 264-267]. Саме в лоні пояснювальних можливостей і методологічних засобів цих теорій потрібно розглядати психологічно значущі утворення особистості психолога.

Загальновідомо, що професія психолога-практика, будучи долученою до різних сфер суспільного життя, ставить високі вимоги до його особистості як фахівця-професіонала. Саме тому за час навчання у ВНЗ студенти повинні не тільки опанувати потрібним багажем спеціальних знань, а й розвинути відповідні психологічні якості-риса та сформувати позитивне професійне мислення, від чого повною мірою уможлиблюється успішність їхньої майбутньої практичної діяльності [183; 287].

За даними зарубіжних авторів приблизно лише третина фахівців, котрі здобули психологічну освіту, можуть працювати у сфері прикладної психології, тобто стати практикуючими психологами і конструктивно надавати допомогу клієнтам [221]. Водночас проблема наявності власних

психологічних проблем у майбутнього психолога стає істотною перепорою його професійної творчої самореалізації, а для людини із психодуховними травмами діяльність у цій сфері має вірогідність стати формою компенсаторної поведінки [221; 349]. До того ж психологічними спеціальностями часто прагнуть оволодіти акцентуовані особи або люди з внутрішніми проблемами, хоча переважна їх більшість малопридатна у професійному плані: у практичній роботі вони здебільшого розв'язують свої особисті проблеми і мало опікуються труднощами клієнта. Більше того, існує думка, що нині у психологію дуже часто йдуть люди, яким узагалі протипоказано працювати у сфері «людина – людина».

Більшість науковців-дослідників розглядають проблему розвитку особистості у період фахового самовизначення і ділової діяльності крізь формат психологічної готовності до майбутньої професії за різними спеціальностями [84] та через оптику значущих особистісних утворень психолога-практика як умови ефективної його творчої повсякденної праці. Першочергово мовиться про його «спроможність бути відкритим до нового особистісного досвіду, здатність до суміщення рольових етичних стандартів з великою екзистенційною «смістю» власного Я і, головне, здатність до вільного вибору та дії в межах власного життєвого світу» [29]. У цьому контексті функціональна модель особистості прикладного психолога сутнісно характеризує соціально-рольову нормованість його праці як фахівця. Соціальна роль тут зумовлює світоглядне забезпечення майбутньої діяльності, наявність стійкої системи цінностей, гуманістичну спрямованість його індивідуальності. Однак «якщо культура особи нижче чи ледь співмірна рольовому мінімуму виконавства, то рольова логіка не підлягає його суб'єктивному скеруванню» [29]. Тому особистість ефективного психолога, його світогляд і самосвідомість завжди ширші за ту соціальну роль, яку він бере на себе як посадова особа та виконавець замовлень клієнта.

Вищим рівнем професійної підготовки є фахово-технологічний, пов'язаний зі спроможністю психолога втілювати у повсякдення цілком конкретний набір трудових функцій із його фаховою компетентністю, котра досягається з допомогою застосування різних соціально-психологічних тренінгів, імітаційних ігор, інших засобів активізації креативно зорієнтованої мислєдіяльності. І все ж найвищий рівень фахового утвердження особистості психолога стосується екзистенційно-персоналістичного змісту його життя. Якщо на перших двох рівнях він постає як носій соціальної ролі, логіки і технології професійно кваліфікованої діяльності, то на вершинному рівні йому притаманні спонтанність суб'єктність, особистісна визначеність, індивідуальнісний стиль, який не зафіксований ні в яких посадових інструкціях і який найбезпосереднішим чином характеризує «людську сутність», якою вона є насправді. Тоді праця психолога не лише

повсякденно продуктивна за змістом, а й особистісно відповідальна, результативна, майстерна.

П.П. Горностай та С.В. Васьківська наголошують на такій професійній якості психолога, як орієнтування у теоретичних підходах задля ефективної діяльності у сфері психоконсультації [66]. Натомість Н.В. Пророк, зосереджуючи увагу на професійній придатності претендентів на навчання за психологічним фахом, зазначає, що «головне – це відбір таких претендентів, де існують різні підходи: від здійснення відбору за мінімумом значущих особистісних характеристик до складання досить докладних списків професійно важливих якостей» [206].

Отже, перший блок професійно значущих якостей обіймає гуманістичну спрямованість особистості та позитивне вмотивування професійної діяльності і гнучку Я-концепцію, другий – вимоги, що ставляться до її соціально-перцептивних властивостей, зокрема до психологічної спостережливості, третій – запити до якостей і рис особистості, котрі головню пов'язані з успішністю опрацювання та осмислення психосоціальної інформації: розвинене мислення, його критичність, рефлексивність процесу і результатів праці тощо, четвертий – запити до продуктивної соціальної взаємодії з іншими людьми, у тому числі й уміння толерантно спілкуватися. Причому найважливішою функцією емоційно-вольової сфери особистості практичного психолога є збереження активності та працездатності в умовах комунікативної співдіяльності великої інтенсивності на тлі стресогенності і втомлюваності від міжособистих контактів. У цьому разі до бажаних персональних характеристик належать витримка, володіння собою, ініціативність, сміливість у спілкуванні, стриманість, теплота, оптимізм, відкритість, невимушеність, енергійність, нешаблонність мислення та ін. [206].

К. Роджерс на основі рефлексивного вивчення особистого досвіду дійшов висновку, що теорія і методи психоконсультації менш значимі, ніж сприйняття клієнта і встановлення контакту з ним. Він стверджував, що ефективний психоконсультант повинен бути привабливою і дружньо налаштованою особистістю, котра навіює впевненість і довіру, чому першочергово сприяють такі якості, як конгруентність, позитивне ставлення та емпатія [221]. Зокрема, відомий психолог свого часу писав: «У тому, що стосується відбору на засадах мінімуму факторів, ми схилиємось до використання тих самих критеріїв, що були прийняті Американською психологічною асоціацією для відбору психологів-клініцистів» [221]. Мовиться, власне, про неабиякі розумові здібності та розсудливість; оригінальність, винахідливість і різнобічність; невпинну і невтомну допитливість, здатність до самонавчання та самовдосконалення; інтерес до людини як до особистості, а не як до матеріалу для впливу; повагу до

особистості іншої людини; розуміння своїх особистісних характеристик, почуття гумору; чуттєвість до складностей мотивації; терпимість, «відсутність зверхності»; здатність займати «терапевтичну» позицію, встановлювати гнучкі конструктивні взаємостосунки з навколишніми; наполегливість і методичність у роботі, здатність витримувати напруження; готовність прийняти на себе відповідальність; почуття такту і спроможність до конструктивного співробітництва; цільність натури, самоконтроль і врівноваженість; здатність розрізняти моральні цінності; широту культурного обрію – освіченість; глибокий інтерес до психології, особливо до її клінічних аспектів.

Дж. Котлер виокремлює такі дві якості психолога, як цілеспрямованість та надійність [131]. Тоді як К. Роджерс звертає увагу на використання ним у процесі діяльності прийомів і технік з різних теоретичних підходів [221]. Скажімо, для формування гнучкості професійного мислення в консультанта найкращою є така організація навчання, котра центрується на різних видах практикування майбутніх психоконсультантів. До прикладу, спецкурси спроможні викликати значні позитивні зміни у студентів та підвищувати рівень їхніх знань з етичних питань, передовсім пов'язаних із ненанесенням шкоди, проблем мультикультуралізму, толерантності, емпатійності тощо. До речі, Дж. Котлер і Р. Браун визначили основні зміни в особистості, які повинні відбуватися після вибору нею цього фаху. Зокрема, бути консультантом означає:

- а) прийняти низку зобов'язань, які мають відношення як до професії, так і до стилю життя,
- б) взяти відповідальність за особистісне зростання та вдосконалення,
- в) допомагати іншим людям, не будучи зацікавленим у тому, щоб вони вибрали якийсь конкретний напрямок дій,
- г) контролювати свої потреби, бажання і надавати перевагу інтересам клієнта;
- д) навчитися почувати себе комфортно в той час, коли інша людина відчуває дискомфорт,
- е) вміти працювати із абстрактними ідеями і невизначеними обставинами [131].

Головним «інструментом» повсякденної роботи психолога, окрім тестів та спеціальних психологічних методик, є його власна особистість. Так, Н.В. Чепелева запропонувала модель особистості психолога-практика, що охоплює п'ять підструктур:

- 1) мотиваційно-цільову, котра передбачає сформовану спонукальну сферу, розвинену здатність до порозуміння, сприйняття себе та інших, а також діалогізм, що об'єднує діалогічну інтенцію, безумовне сприйняття навколишніх, особистісну рефлексію, досконалу систему професійних смислів;

2) когнітивну, до якої належить сфера знань особистості (семантичне та особистісне знання себе та інших), Я-концепція (адекватність і сталість самооцінки, емпатійність, асертивність, відсутність хронічних внутрішньоособистісних конфліктів), професійно важливі якості і властивості уваги, сприймання, уяви, мислення (уважність, спостережливість, уміння помічати дрібниці у вербальній і невербальній поведінці; гнучкість, пластичність, динамічність мислення, вміння виокремлювати суттєве та узагальнювати, прогнозувати реакції і дії клієнта, ситуації; моделювати наслідки роботи тощо). професійні рефлексія та інтелект;

3) операційно-технологічну, що передбачає розвинену операційну компетентність особистості, у тому числі її практичний та емоційний інтелект;

4) комунікативно-рольову, котра охоплює розвинену комунікативну компетентність, соціально-когнітивні та комунікативні вміння (вміння слухати, розмовляти та умовляти, встановлювати соціальний контакт, переконувати іншого, навіювати тощо), професійну ідентифікацію і соціальний інтелект;

5) психорегулятивну, яка забезпечує толерантність до фрустрації, високу працездатність і саморегуляцію особистості, відсутність схильності до психічного збудження та швидкого виснаження, а також містить чутливість і сенситивність та згармонізовує професійну саморегуляцію [287].

Рівень сформованості всіх професійно значущих якостей і властивостей, умінь і навичок, норм і цінностей у кожній підструктурі моделі особистості практичного психолога значною мірою забезпечують продуктивність фахової діяльності, компетентність у розв'язанні повсякденних завдань, гарантують надання кваліфікованої психологічної допомоги населенню і психотерапевтичне наповнення ситуацій його комунікативної взаємодії із клієнтом.

Психологічна характеристика професійної придатності значною мірою зумовлює особливості її формування та прояву в майбутньому, тому психологічна організація особистості, її здібності, спрямованість та інші риси є передумовами досягнення певного рівня профпридатності, який виявляється в успішності навчання та реальній трудовій діяльності, у задоволеності працею, прагненні до професійного самовдосконалення [182]. У зв'язку з цим особливо актуальним стає розвиток системи діагностики і прогнозування професійної придатності для вирішення завдань професійної орієнтації, відбору тощо. До того ж практичний психолог, незалежно від спеціалізації, має володіти такими якостями: доброзичливістю і низькою агресивністю; спрямованістю на проблему, тобто на допомогу клієнту (мотивація психологічної допомоги у поєднанні з певною мірою альтруїзму); емпатією; гнучкістю мислення; творчою інтуїцією [66]. Окрім того, йому

повинні бути притаманні такі особистісні властивості, які й визначають неабиякий вплив на ефективність проходження психоконсультативного процесу: вміння співпереживати та співчувати, викликати довіру щирістю та відкритістю, аутентичність (самодостатність), сила Я, відкритість власному досвіду (як не парадоксально звучить, потрібно вміти вчитись навіть у клієнта), толерантність до невизначеності, вміння нести особистісну відповідальність, ставити реалістичні цілі, емпатія та сміливість у налагодженні глибоких стосунків з іншими людьми, особистісна зрілість консультанта [66]. На думку С.В. Васьківської, консультант має володіти такими професійними якостями: непересічні інтелектуальні здібності та розсудливість, оригінальність, винахідливість і різнобічність, вічно юна і невичерпна цікавість, здатність до самостійного навчання, інтерес до людей як особистостей, а не як до матеріалу, яким можна маніпулювати, повага до чужої особистості, розуміння власних особистісних особливостей, почуття гумору, чутливість, терплячість, відсутність зарозумілості, здатність освоювати терапевтичні позиції, вміння підтримувати добрі й ефективні стосунки з людьми, продуктивність; навички методичної праці, спроможність витримувати тиск, усвідомленість і відповідальність, готовність до співробітництва, чесність, самоконтроль, стійкість, прогресивні уявлення про етичні цінності, широкий культурний світогляд, глибокий інтерес до психології, особливо до клінічних аспектів [66].

Отже, є підстави аналітично виокремити такі особистісні риси-якості, котрі характеризують сучасного ефективного психолога: надійність, чесність, щирість; компетентність; розкутість; дисциплінованість, зосередженість на меті; ентузіазм, терпимість до незрозумілого; толерантність; об'єктивність; готовність до нових ситуацій; ініціативність; високий рівень особистісної зрілості; терплячість, витримка, відкритість, кмітливість, винахідливість; комунікативність; творча гнучкість; здатність подавати теорію мовою практики; спроможність успішно працювати з різними стилями управління; етичність; уміння виділити важливу проблему; розширення можливостей самовираження кожної особистості. Вміла, усвідомлена та цілеспрямована діяльність може бути забезпечена тільки достатньою сформованістю системи умінь регуляції та саморегуляції, які використані для координації арсеналу психічних можливостей у діяльності. Причому саме ці риси-якості уможливають успішність повсякденної професійної психологічної діяльності практичного спрямування.

Недостатня сформованість умінь саморегуляції, на нашу думку, є однією з основних причин труднощів на шляху професійного самовизначення майбутніх психологів. Тому розвиток і вдосконалення у студентів системи саморегуляції уможливує формування сукупності відповідних умінь, а саме ставити завдання та визначати найбільш актуальні з них, аналізувати

умови та виділяти найбільш значущі для досягнення поставленої мети, вибирати способи дій та організовувати їх послідовну реалізацію, оцінювати проміжні та кінцеві результати діяльності, підбираючи для цього найбільш ефективні критерії оцінки, виправляти допущені помилки [196]. Як і всі формуючі компетенції, вміння саморегуляції можуть бути предметом свідомого контролю. Якраз на засадах усвідомленої психічної саморегуляції формуються соціально опосередковані механізми керівництва індивідуально здобутим арсеналом досвіду, що сприяє розвитку творчого потенціалу особистості психолога-професіонала. У зв'язку з цим є доцільність розробки психодидактичних умов, спрямованих на розвиток професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів.

Введення терміну «психодидактичні умови» у психолого-педагогічну науку і практику зумовлено важливістю пріоритетного використання психологічних закономірностей розвитку як вихідної основи переорієнтації освітнього процесу та освітнього середовища, а саме вирішення головного завдання підготовки практичних психологів – виведення на перший план використання психологічних основ полідіалогічного освітнього процесу з метою розвитку професійних творчих здібностей майбутніх фахівців психологічного профілю, забезпечення їх творчої самореалізації і розвитку творчого потенціалу. В системі ефективного проблемно-розвиваючого навчання А.В. Фурман виділяє як основоположні такі психодіагностичні умови:

- виникнення в учня пізнавальної потреби в оволодінні навчальним матеріалом або освітнім змістом, тобто актуалізація бажання про щось дізнаватися, що-небудь розуміти;

- становлення пізнавальної активності учня під час суб'єктивного пошуку більш узагальнених знань, що, своєю чергою, є підґрунтям для виконання наступних навчальних завдань; актуалізація ранне здобутих знань та ментального досвіду і чітке визначення мети пошукової діяльності;

- усвідомлення і суб'єктивне прийняття навчальної проблеми, зосередження уваги на об'єкті пізнання і гіпотетичних способи вирішення конкретної проблеми; аргументація способів здолання пізнавальної проблемності і відповідне їй розгортання процесів розуміння нових властивостей, зв'язків і відносин предметів, які досліджуються у процесі вирішення початкових проблемних завдань;

- формування пошукових продуктивних процесів мислення, – конкретні ситуативні мислення, які охоплюють пізнавальну мотивацію, інтелектуальну волюву активність, пошук невідомих елементів знань і становлення психічних новоутворень – потреб, мотивів, установок, узагальнень, самооцінок, розумових операцій і т.д. [276, с. 45].

На підставі вищевикладеного психодидактичні умови розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів

визначаємо як таку організацію освітнього процесу підготовки психологів, а саме навчально-продуктивної діяльності, яка сприяє творчому ставленню майбутніх фахівців до психологічної діяльності, розвитку їх особистості як активного, творчого суб'єкта цієї діяльності з розвиненими професійно значущими якостями, формування креативної особистості і творчого потенціалу психолога-професіонала. До таких умов, перш за все, відносяться: виникнення в студента пізнавально-творчої потреби в оволодінні навчальним матеріалом або освітнім змістом; становлення творчої активності студента під час пошуку більш узагальнених знань, які забезпечують здійснення навчально-продуктивної діяльності; реалізація попереднього навчального досвіду з метою постановки завдань пошукової креативності; формування здатності до оригінальності, нестандартного рішення навчально-професійних завдань і створення творчого продукту. Реалізація вищезазначених психодидактичних умов під час організації освітнього процесу підготовки психологів і розвитку їхніх професійних творчих здібностей сприяє становленню студента як творчої особистості, яка набула для актуалізації своїх творчих здібностей додаткових професійно значущих можливостей і якостей, що уможливили досягнення творчих результатів у продуктивній психологічній роботі.

Мислєдіяльність психолога-практика, звісно має свої предметні та засобові особливості, й у разі її сформованою умовою ситуаційного уможливлення ефективної психологічної роботи будь-якого змісту та спрямування. Якщо до цього додати його вміння здійснювати прикладне методологування, то це істотно розширює діапазон соціально зорієнтованого фахового практикування, дає змогу зреалізувати циклічно-вчинковий підхід до форм, технологій, методів, засобів та інструментів креативно зорієнтованої психологічної роботи. У своїй центральній ланці названий підхід ґрунтується на оргдіяльній моделі проблемно-діалогічної мислєдіяльності, котра охоплює довершену наступність чотирьох поясів або зон:

а) ситуаційно організованого психологічного мислєдіяння окремої групи (навчальної, професійної, родинної тощо), яке зумовлене конкретними проблемними ситуаціями та різноманіттям предметних позицій і смислових полів учасників ділової взаємодії; проблемно-полілогічний вектор «виросування» професійного мислення студентів, а відтак і фізичний та психологічний часопростір продуктивної освітньої співпраці, завжди задає й спрямовує викладач у формах дискусії, круглого столу, мозкового штурму, оргдіяльній гри та ін.;

б) думки-інтенції кожного учасника професійно зорієнтованої освітньої діяльності, котра зовні стимулює його до активізації власного позиціонування і визначення у дискусії чи суперечці й водночас внутрішньо спонукає до актуалізації власних інтелектуальних, соціальних, екзистенційних та

психодуховних ресурсів задля самоплекання думок-образів і думок-висловлювань;

в) виголошення думок-комунікацій як реальне позиціонування кожним учасником поліфонічної і поліпарадигмальної позиції, котра насамперед відображається і закріплюється у словесних текстах, живе за принципами полілога, суперечностей, конфліктів і проблематизацій;

г) чистого мислення та його продуктів, яке розгортається в невербальних схемах, формулах, графіках, таблицях, картах, діаграмах, що «можуть прочитуватися і використовуватися у процесах аналізованого мислення або як знакові форми, що зображують ідеальні об'єкти та ідеалізовані мисленнєві процедури, або як самі ці ідеальні об'єкти – миследіяльнісні чи природні, в котрі «впирається» наша думка [224-228; 264-276].

Основним логіко-змістовим матеріалом й водночас інтелектуальним засобом психолога є ґрунтовне психологічне знання. Проблема сутності раціогуманітарного знання загалом, його змісту, структури, генези та функціонування – одна з основних в історії розвитку філософської думки та суспільної практики. Та й суспільство, в якому нині живемо, поступово перетворюється у «суспільство знань». Дослідження знання як відносно самостійного об'єкта у всій його складності і повноті стимулював комп'ютерний етап науково-технічної революції.

Термін «особистісне знання», як відомо, був запропонований Майклом Полані, котрий пише: «Оскільки формальні твердження теорії не залежать від стану особистості, яка її приймає, теорії можна конструювати, незважаючи на повсякденний досвід особистості» [197, с. 27]. Він зауважує, що знання – це більше процес, аніж форма. До того ж неявні персональні знання часто охоплюють навички, вміння і культуру, котрі притаманні особистості, але не усвідомлювані нею належним чином. Один з найбільш відомих афоризмів Полані: «Ми можемо знати більше, ніж здатні розповісти» [197, с. 29].

Від особистості до особистості неявні знання можуть бути або передані шляхом навчання, або отримані власним досвідним шляхом. Так, вміння плавати, їздити на велосипеді, керувати автомобілем може набуватися у результаті спостережень, особистих тренувань під керівництвом інструктора, більшої чи меншої кількості спроб. Будь-які, скільки завгодно, ясно сформульовані правила самі по собі не допоможуть навчитися, якщо людина не докладає зусиль, не діє. У будь-якому разі неявні знання включають усі ті речі, які ми знаємо як робити, проте не можемо пояснити, чому саме так, а не інакше вчиняємо [265, с. 135]. Інший приклад неявного знання – знання мов. Людина, будучи зануреною у мовленнєве середовище, освоює мову поступово, не вивчаючи правила граматики. Отож, мовиться про природний, сутнісно

вітакультурний, канал мовленнєвого розвитку особистості із раннього дитинства до старості [265, с. 136].

Відповідно до концепції М. Полані, особистісне знання психолога-практика припускає інтелектуальну самовіддачу. В ньому відбита не тільки пізнавана дійсність, але й сама особистість, котра пізнає, тому наявне її непрявлене зацікавлене (а не байдуже) ставлення до знання, особистий підхід до його трактування і використання, власне осмислення його в контексті специфічних, суто індивідуальних, мінливих і здебільшого неконтрольованих асоціацій, образів, мислеформ [197, с. 78].

Загалом М. Полані, як пише А.В. Фурман, обстоює тезу про існування у психодуховній організації людини двох типів знання: а) явного – вираженого у поняттях, судженнях, теоріях та інших формах раціонального мислення, і б) неявного – того досвіду, який не піддається повній рефлексії і саморефлексії. Не становить винятку в цьому відношенні й практикуючий психолог: в нього так само неявне знання міститься у тілесних навичках, поведінкових схемах, практичній майстерності, довільних рухах-діях [266].

В модульно-розвивальній освітній моделі професійної підготовки практичного психолога феномен неявного знання кожного студента задіюється повною мірою. Передусім це стосується лінгвістичних (мистецтво володіння словом, тобто з допомогою всіх параметричних засобів мовлення) і психологічних засобів роботи, котрі повною мірою не усвідомлюються в ході пізнавальної пошукової діяльності (мовиться перш за все про смислоформи, інтуїтивні здогади, інсайтні осяяння). У ситуації цілеспрямованого розвитку творчих здібностей студентів аналіз деяких особливостей неявного знання є допоміжним інструментом мислєдіяльності для вивчення інших компонентів творчо-когнітивного процесу. Поєднання словесно-логічних та інтуїтивно-образних складових в актах творчого самореалізування особистості дає змогу долати однобічність й обмеженість схематичного розуміння пізнавальної творчості, що уможливило перехід від уявлення про жорстке соціальне спричинення всіх особистісних феноменів до осмислення суб'єктивних чинників та особливостей розвиткового функціонування такого явища, як неявне внутрішньоособистісне знання, психодинаміка котрого становить центральну ланку екзистенційно повновагового творчого процесу. Проте для нас очевидно, що неявне знання виходить за межі пізнавального ставлення людини до світу, а стосується саме творчої природи людини, тобто суб'єктно джерелить та імпліцитно наявне в інших пластах її індивідуально-ментального досвіду (психорегуляція, переживання, почуттєва екзистенція, інсайт, самотворення тощо). Більше того, воно, крім феноменології, охоплює безмежні горизонти ноуменальної дійсності як дієвого джерела особистої творчості та індивідуальної креативності.

Одержати в готовому вигляді особистісне знання інтелектуальним чи вольовим шляхом неможливо, поки не виникнуть проблемні життєві ситуації, котрі актуалізуюватимуть певний досвід мислячої особи. І хоч це знання належить до пізнавальної сфери й закономірно характеризується рисами, що притаманні будь-якій пізнавальній діяльності, усе ж приховано пов'язане з об'єктивною дійсністю, а відтак іманентно утримує можливість передачі знань від одної людини до іншої, має перспективу змінюватися під впливом навчання, характеризується здатністю до об'єктивації у предметах культури, мови, у результатах колективної мислєдіяльності соціальних інститутів. Однак, незважаючи на ці ознаки, вказане знання вочевидь повністю не належать як свідомій сфері особистості, так і її самосвідомості, воно внутрішньо актуалізується у проблемно-діалогічних ситуаціях, стимулює її до спонтанно-пошукової творчої активності.

Встановлюючи зв'язок життєвих цінностей із власним досвідом, особистісними знаннями і переживаннями, їх значеннями і вагомістю для себе, студентська молодь сама осягає смисл оновленого світу цінностей (внутрішню, глибинну основу, їх суть, ядро), оцінює й так чи інакше приймає його, надає вартостям персоніфікованого сенсу й уможлиблює ефект «пристрасності людської свідомості» [143, с. 34] під час організованого навчання, що активізує творчу складову її активної бутєвості. У такий спосіб суб'єктивізується – колективно та індивідуально – тісний зв'язок неявного знання з особистісними смислами і творчими ресурсами, хоч вони сутнісно належать до різних сфер цілісної особистості – пізнавальної, потребомотиваційної і креативної. У цьому внутрішньому синтезуванні смисл – це завжди єдність аксіологічного (особистісна значущість), когнітивного (особистісне розуміння) та пошуково-креативного (над ситуаційна активність і спонтанне мислєдіяння) аспектів, усе ж зрозуміло, що зазначене має місце тільки в контексті життєзреалізування особистості студента у стінах ВНЗ як носія різних типів знань, власних спонтанного думання і позитивного досвіду, а відтак інтенцій, хвилювань, почуттів, здібностей.

Загалом сфера неявного знання особистості – це та ідеалізована дійсність мислєдіяльності, яка контурно, схематично нею усвідомлюється, але не описується понятійно жодним іншим чином, шляхом демонстрування цих знань. Причому «мета демонстрації особистого вміння тут досягається через канал споглядання за набору правил, які не усвідомлюються особою, котра їх дотримується... Правила можуть бути корисними, але не визначають практичне втілення певної технології; вони є певними твердженнями, які слугують вказівками до технології, і тільки у тому разі, якщо можуть бути поєднані з практичними знаннями про цю технологію. Загалом ці правила аж ніяк не можуть замінити знання» [197, с. 20]. Отож через невлівимий характер спостерігати неявне, а по суті інтуїтивне, знання у студента чи

будь-кого іншого можна тільки в дії, у мислєдїяльностї, спїлкуванні та вчинках особистостї.

Отже, обстоювана нами освітня модель підготовки практичних психологів вигідно відрїзняється від наявних вітчизняних і зарубїжних низкою примїтних ознак:

по-перше, мовиться про виховання і навіть плекання такого фахівця психологїчного профїлю, який не тільки володїє певною системою знань і норм, цїнностей і ролей, умїнь і навичок, а й першочергово має сформоване, чїтко узмїстовлене у межах наявного суспїльствознавчого знання, професїйне мислення, котре у рамках обраного фаху дає йому змогу, спираючись на привласнену знаннєво-компетентнїсну базу, успішно справлятися із професїйними завданнями і за потреби знаходити оптимальнї способи розв'язання нагальних проблем дїлового повсякдення;

по-друге, формується професїйна компетентнїсть випускника вказаного фаху як перш за все його високорозвинене і соцїально узгоджене мислення у певнїй нїшї чи певному сегментї суспїльного виробництва, для якого знання, норми, умїння, цїнностї та маркери ментального досвїду, з одного боку, є матеріалом для аналітичного, рефлексивного, творчого і дїяльного опрацювання в конкретних трудових ситуацїях повсякдення, з другого – змїстом для ситуацїйної актуалїзацї цього матеріалу у взаємозалежних іntenцїйних полях свїдомостї і самосвїдомостї даного фахівця як особистостї, що перетворює його (матерїал) на засоби, методи і навїть інструменти ефективного зреалїзування фахової мислєдїяльностї;

по-третє, систематично органїзується освітньо зорїєнтована соцїальна мислєдїяльнїсть студентів від першого курсу до п'ятого, що уможливило сформованїсть професїйного мислення на двох рївнях: а) в аспекті його еталонної спецїалїзацї як окремого – психологїчного – мислення, яке актуалїзується і функцїонує у жорстких рамках того чи іншого упредметнення (головно предмета базової науки чи наукової дисциплїни, за якою відбулася спецїалїзацїя), і б) в контекстї формування й утвердженнї методологїчного мислення як нової «унїверсальної форми мислення, що, на думку Г.П. Щєдровицького, органїзована у самостїйну сферу мислєдїяльностї і рефлексивно (у тому числі й дослїдницьки) охоплює всї його форми і типи...» [332], виходить за предметно окреслений формат методологїї конкретного психосоцїального дослїдження і досягає горизонтів методологїї сутнїсно іншого упредметнення – соцїогуманїтарного професїйного методологування [265];

по-четверте, увесь перїод професїйної підготовки практичних психологів оргтехнологїчно скеровується циклїчно-вчинковою парадигматикою (В.А. Роменець [224], А.В. Фурман [266]); а це означає, що студент упродовж навчання в унїверситетї проходить повний чотириланковий цикл учинку

професійного становлення, а саме пізнавально-ситуаційний етап (перший курс), нормативно-мотиваційний (другий), ціннісно-діяльний (третій і четвертий) і духовно-післядіяльний (п'ятий курс), здійснюючи на кожному із них низку (зважаючи на перелік академічних і прикладних дисциплін) освітніх учинків різного спрямування – теоретичного, експериментально-психологічного, дослідницько-пошукового, вчинкові-громадянського, психокультурного, самоактуалізаційного тощо [72].

Проблемно-пошукове та ігрово-імітаційне зорієнтування спільної освітньої мислєдіяльності викладачів і студентів формує в останніх динамічну систему особистісного знання, яка поєднує його явні форми (виражені у раціональному мисленні, почуттях, думках, відрефлексованих смислоформах) і неявні (що передаються неформальними засобами лише у безпосередньому міжособистісному контактуванні поза їх усвідомленням), парадигмальні організованості свідомості та інтуїтивні дифузні образи змістовлення, відрефлексовані смисли й апіорні значення, професійні інтелектуальні компетенції та універсальні методологічні засоби мислєкомунікації і мислєвчинення; все це готує практичного психолога до продуктивної життєдіяльності у багатопроblemному українському соціумі.

Отже, навчально-креативна діяльність – це цілеспрямований, творчий, самостійний чи керований викладачами, процес продуктивної взаємодії студентів із суб'єктивним довкіллям і навколишньою реальністю з метою задоволення їхніх пізнавально-екзистенційних потреб та інтересів, підсумком котрого є творче опанування ними знаннями, формування у них професійних творчих компетентностей і, як наслідок, – становлення і розвиток творчої особистості психолога-професіонала. Вказана діяльність – один із вагомих етапів підготовки практичних психологів, що, характеризуючись багатим характером взаємостосунків, забезпечує оволодіння ними на вчинковому рівні системою наукових та суто особистісних знань, способами та засобами творчої психологічної праці.

3.2. ФОРМИ НАВЧАЛЬНО-ПРОДУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ТА ЇХ ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Система вищої освіти в Україні сьогодні зорієтована на нову парадигматику інноваційно-продуктивних пошуків, першочергово спрямованих на розвиток творчої особистості майбутнього фахівця, який здатний не тільки до репродуктивного трудової діяльності, а й водночас у стані реалізувати результативну проблемно-пошукову роботу, застосовувати неординарні, оригінальні варіанти вирішення професійних завдань. Так що

саме ці обставини зумовлюють сутнісну цільову та формоструктурну переорієнтацію системи підготовки майбутнього фахівця в цілому і практичних психологів зокрема, тому що вирішення цих питань передбачає формування професіонала як творчої особистості, котрий здатний до саморозвитку, самоосвіти, інноваційно-виробничої праці.

Успішність досягнення даної мети залежить не тільки від того, що засвоєно (зміст освіти), а й від того, як ґрунтовно опановано: індивідуально чи колективно, в авторитарних чи гуманітарних умовах, з опорою на увагу, сприйняття, пам'ять чи відштовхувшись від особистісно-креативного потенціалу людини, за допомогою репродуктивних чи активних методів навчання і виховання. Зазначені модальності освітньої підготовки вказують на те, що під час навчання у ВНЗ формування майбутнього фахівця психологічного профілю вимагає опрацювання нових підходів до розробки і застосування оптимальної системи методів і форм навчально-продуктивної діяльності студентів-психологів для підвищення їх професійної компетентності, готовності реалізувати власну пошукову психічну активність, употужнення їхнього творчого потенціалу і, як наслідок, формування творчої особистості.

Проблеми розвитку здібностей, обдарованості, креативності, творчості під час освітнього процесу розглядаються різними ученими, зокрема загальнотеоретичні питання розвитку творчих якостей особистості висвітлені у працях Б.Г. Ананьєва, Д.Б. Богоявленської, Л.І. Божович, В.А. Крутецького, О.М. Леонтьєва, В.О. Моляко, К.К. Платонова, Я.О. Пономарьова, В.В. Рибалки, А.В. Фурмана, М.О. Холодної П.М. Якобсона та ін., шляхи розвитку здібностей творчої особистості були предметом дослідження В.І. Андрєєва, Д.Б. Богоявленської, В.М. Дружиніна, О.М. Матюшкіна, В.В. Рибалки, С.О. Сисоевої, П.І. Підкасистого та ін., розробці концепції обдарованості присвячено дослідження О.О. Бодальова, Л.С. Виготського, О.Г. Ковальова, В.А. Крутецького, В.О. Моляко, В.М. М'ясищева, К.К. Платонова, С.Л. Рубінштейна, Б.М. Теплова, В.Д. Шадрікова та ін. Воднораз у психолого-педагогічній літературі з розвитку творчих здібностей, обдарованості, пошукової творчої активності особистості знайшли свою реалізацію головним чином у теорії і практиці загальноосвітніх навчальних закладів. Стосовно таких питань, як визначення психологічних основ змісту, структури та організації навчально-продуктивної діяльності студентів ВНЗ, котра сприяє як формуванню й розвитку провідних якостей творчої особистості, так і повноцінному розвитку їх професійних творчих здібностей, не отримали достатнього теоретичного обґрунтування, а тим більше прикладного висвітлення.

У нашому досвіді емпірично підтвердженого теоретизування організація навчально-продуктивної діяльності студентів психологічного профілю:

– по-перше, забезпечує їх повноsub'єктне задіяння до пізнавальної освітньої творчості за умови, коли кожен її учасник самостійно упредметнює навчальну пошукову діяльність і цілісно реалізує всі її етапи: визначає цілі і завдання, аналізує матеріал і засоби здійснення, виконує процедури і повний набір дій, рефлексує її процес та результативність;

– по-друге, передбачає використання цілісної психолого-дидактичної системи утримання, методів, засобів, умов і параметрів такого навчально-розвивального простору, який викликає активне опрацювання студентами нових знань і способів дій у процесі індивідуального і спільного пошуку, забезпечує прискорене становлення їхніх пізнавальних потреб та інтересів, гармонійний розвиток творчого мислення, емоцій, волі [276];

– по-третє, домагається такого нормонаслідування і сенсотворення, за якого уможливилось на розвиток психологічної культури майбутнього професіонала як висококваліфікованого працівника, який особистісно інтерналізується, перетворює, використовує і збагачує сферу психологічних цінностей, отриманих під час освоєння теоретичної і прикладної психології; причому здійснює все це на користь найбільш ефективної професійної діяльності [214];

– по-четверте, різнобічно сприяє формуванню творчої особистості психолога-професійної засобами стимулювання таких рис-якостей як: незалежність (особисті стандарти оцінок і міркувань), відкритість розуму (готовність прийняти нові і незвичайні), висока толерантність до невизначених і невирішених ситуацій та конструктивної діяльності у цих ситуаціях, розвинені естетичні почуття, здатність виробляти оригінальні думки і нестандартні гіпотези щодо способів розв'язання простих і системних проблем.

Реалізація у вищій школі цих завдань у лоні форм і методів освітнього процесу під час підготовки психологів до майбутньої трудової діяльності не тільки на репродуктивному рівні здійснення, а й на творчо-продуктивному, уможливило досягнення надзавдання – формування гармонійно розвиненої, соціально активної і творчої особистості фахівця, який володіє як фундаментальними знаннями, так і спроможністю до творчого саморозвитку та самоосвіти, вміє оперативно вирішувати неординарні професійні завдання і завчасно реагувати на соціальні та ділові виклики і запити. Водночас очевидно, що досягнення цієї мети передбачає зміну психоконцептуальних засад організації навчально-продуктивної діяльності студентів психологічного профілю. Тут важливим є рефлексивне розмежування і діалектичне взаємодоповнення форм, методів і засобів непрямого і перспективного керівництва пошуковою пізнавальною активністю студентів. Крім того, успішність цієї творчої зорієнтованої активності залежить не стільки від рівня розвитку формально-особистого,

скільки від евристично-інтуїтивного способу інтелектуальної освітньої праці, а відтак і від повноти суб'єктно-екзистенційного за діяння ресурсів творчих здібностей майбутніх фахівців.

У цьому аналітичному предметному контексті формування у стінах ВНЗ фахівця-психолога з високою творчою компетентністю як інтегральною властивістю особистості, тобто із системним набором спеціальних знань, навичок, мотивів, цінностей, смислів і значущих рис-якостей, що зі свого боку, забезпечує готовність до повсякденного зреалізування продуктів професійної діяльності. При цьому навчальна пошуково-продуктивна робота, здійснювана у форматі психодідактичної інноватики, зорієнтована не стільки на вивчення відомого, скільки на поєднанні його з невідомим, на створення учасниками власних освітніх продуктів, у результаті чого оптимізується розвиток їхніх найнеобхідніших для відповідної галузі чи сфери суспільного практикування навичок і здібностей. Одночасно із цим результативно отримується різний продукт спільного творчого співробітництва викладача і студента (наукові тези чи стаття, психологічний чи соціальний проект, портфоліо із психодіагностики чи психології креативності, робота на конкурс студентських наукових робіт чи на психологічну олімпіаду тощо).

Отож продуктами спільної пошуково-навчальної діяльності учасників в освітньому просторі ВНЗ є:

- а) структуровані та актуалізовані знання, які діють як підґрунтя умінь і навичок для успішного вирішення завдань професійної діяльності;
- б) формулювання студентами нових цілей навчання і цілей, котрі пов'язані зі змістом навчальної діяльності і з регулюванням їх особистих позицій в освітньому часопросторі;
- в) внутрішні новоутворення психіки і діяльності у мотиваційних, почуттєвих, вольових, розумових ціннісно-сміслових значеннєвих контекстах.

При цьому окреслені психологічні продукти стають невід'ємною частиною індивідуального досвіду молодшої людини, де його структурна організованість, системність, глибинність і новаційність й визначають творчу активність і продуктивність професіонала в майбутньому.

Звідси логічно висновуємо, що сутність навчальної пошуково-продуктивної діяльності майбутніх фахівців психологічного профілю полягає у формуванні певного комунікативно-творчого досвіду їх психологічного практикування, себто в оволодінні практичними вміннями і навичками ситуаційного зреалізування професійної творчості. При цьому «творче виконання роботи, в якій людина переживає необхідність – це той момент, коли і мотивація, й емоції підвищують її життєву активність і рівень здоров'я» [51, с.15]. При цьому цей вид освітньої діяльності передбачає

нешаблонну творчу пізнавальну активність студентів, яка, з одного боку, забезпечує самовизначення і саморозвиток їх особистості, з іншого – уможливило підвищення творчого потенціалу, рефлексивність та дієвість як інтерактивного, так і особистісного знання, творення креативного довілля, поєднання незалежності і відповідальності кожного за перебіг і результати навчання. Ось чому саме навчально-продуктивна діяльність спрямована на створення особистого освітнього продукту, має інтерактивний характер і передбачає:

а) співтворчість усіх учасників освітнього процесу, що стимулює розвиток конструктивних здібностей і творчого потенціалу студентів;

б) істотне підвищення якості добування ними знань та уможливлення їх раціонального використання в нових умовах поведінки, професійної комунікації і майбутньої діяльності;

в) формування спонтанної пошуково-пізнавальної діяльності та засобів урізноманітнення творчих здібностей у поєднанні з емоційно-вольовими особливостями кожної особистості;

г) широке за діяння операційно-діяльних процесів професійного мислення та мислєдїяннї, яке охоплює мотиваційний, інтелектуальний та емоційно-вольовий компоненти, пошук невідомих елементів знань й актуалізацію психічних новоутворень – потреб, мотивів, бажань, узагальнення, почуття власної гідності, розумової сміливості тощо.

При цьому виникає проблема використання певних технологій, методів і психодідактичних умов професійного розвитку творчих здібностей студентів-психологів, що оптимізує постання думаючої особистості, котра спроможна як на творче збагачення довілля, так і на самопродукування, самореалізацію, самотворення. До того ж оргтехнологічне налагодження освітньої продуктивної діяльності ніякою мірою не виключає репродуктивної, яка обов'язково присутня, але як допоміжна. А це означає, що внутрішньоінтерактивною передумовою розвитку професійних творчих здібностей є евристичність навчально-пошукової роботи, що передбачає систематичну актуалізацію у студентів спонтанності переживань, думок і дій, інтуїтивної екзистенційності, ситуативного фантазування, здатності відійти від звичайного та побачити нові проблеми у знайомих, стандартних обставинах повсякдення, уміння знаходити альтернативні розв'язки цих новоосягнених розумом проблем.

Отже, навчально-пошукова продуктивна діяльність – це цілеспрямована творча незалежна праця студентів або під керівництвом наставників, або їх результативні ділова взаємодія із навколишнім середовищем і реальністю задля задоволення пізнавальних і творчих потреб та інтересів. В обох випадках основним її продуктом є творче оперування знаннями, сформованість професійних творчих компетентностей як результат

професійного та суто особистісного становлення майбутнього фахівця-професіонала.

У нашому досвіді теоретико-емпіричних пошукувань концепція формування та розвитку професійних творчих здібностей та креативного мислення майбутніх практичних психологів передбачала здійснення таких етапів:

1) освоєння студентами принципів, підходів, способів і прийомів саморозвитку креативного мислення, що сприяє у їх внутрішній розумовій організації переходу від переважного індуктивного (шкільного) стилю мислення до повноцінного дедуктивного та абдуктивного (ВНЗівського);

2) переорієнтація технології, форм, методів і засобів викладання дисциплін з акцентуованого привласнення студентами знань на переважне їхнє творче опрацювання, критичне осмислення та продуктивне використання;

3) виконання викладачами і студентами вимог низки оновлених принципів: пріоритетності самостійного навчання, їхньої спільної освітньої діяльності, опори на досвід студентів, індивідуалізації та елективності учіння, розвитку пізнавальних інтересів, формування творчого мислення, критичної рефлексії та особистої відповідальності і толерантності.

Пріоритет самостійного навчання у вищій школі означає, що студент особистісно задіяний до безперервної – пошуково-пізнавальної, дослідницької, психопрактикувальної тощо – самостійної роботи. Тому основна увага процесу самостійності майбутніх практичних психологів (як під час аудиторних занять, так і в позааудиторний час), спрямований на виконання завдань, адекватних цілям і завданням конкретного етапу їх професійної підготовки.

Принцип спільної освітньої діяльності викладачів і студентів вимагає психосоціальної паритетності їхніх ділових стосунків. Для ефективного розвитку креативності та реалізації творчого потенціалу наступників потрібна сприятлива психоемоційна атмосфера в колективі, створення якої базується на продуктивній співпраці особистостей різних віку, статі, досвіду на психосоціальній рівності їхніх комунікативних взаємодій.

Принцип опори на досвід студентів передбачає актуалізацію і максимальне за діяння у навчанні їхнього життєвого досвіду, використання його як джерела самоосвіти. Зрозуміло, що студент приходить до ВНЗ із певним соціальним та побутовим досвідом, навичками навчання і, почасти, елементарним професійним досвідом, який може бути як позитивним, так і негативним. Тому, з одного боку, слід враховувати всі конструктивні, стабілізуючі його моменти, а з іншого – нейтралізувати деструктивні, дисгармонійні прояви.

Принцип індивідуалізації навчання передбачає розробку освітніх програм відповідно до конкретних професійних вимог, урахуваючи

особистісні особливості, досвід та рівень підготовленості студента до систематичної освітньо-пошукової діяльності. А це означає, що треба не лише виявити професійно зорієнтований творчий потенціал кожного наступника, а й створити умови для стимулювання його розвитку і збагачення (у вигляді набору технологій, методів, форм, механізмів навчального впливу, змісту завдань і вправ та ін.).

Принцип елективності навчання сутнісно полягає в реалізації студентами психосоціального виднокла передбачених академічних свобод. Він, зокрема, може бути реалізований як надання їм певної свободи у виборі напрямку навчально-пізнавальної та науково-прикладної діяльності (комплексні контрольні індивідуальні завдання на вибір), засобів і методів виконання завдань, джерел додаткової інформації тощо.

Принцип розвитку пізнавальних потреб і пошукової спрямованості освітньої діяльності вимагає, щоб: а) результати навчання оцінювалися за реальним рівнем сформованості тих чи інших властивостей особистості, її знань, умінь, навичок, цінностей, смислів; б) освітній процес тотально стимулював формування у студентів пізнавальної мотивації і професійної полімотивації.

Процес активізації творчого мислення студентів-психологів, як підтверджує наше дослідження, котрий найкраще відбувається за проблемно-діалогічного, модульно-розвивального та імітаційно-ігрового типів навчання, які передбачають постійну постановку і вирішення навчальних, наукових і професійних проблем, що спричиняє задіяння таких механізмів, як запитання і самозапитання, котрі забезпечують критичну оцінку власних знань, умінь, норм, цінностей, навичок; рефлексію як результат аналізу власних спроможностей, досвіду, потенціалу, особисту відповідальність студента за процес і продукти освітньої діяльності, власний культурний і професійний розвиток. Завданню формування досвіду творчого мислення студентів важливо підпорядкувати всі організаційні форми і методи навчання, серед яких, як буде показано далі, є використання у вищій школі оргдіяльнісних ігор.

У процесі оволодіння професією «психолог» в умовах ВНЗ перед студентом виникає внутрішньо вмотивоване бажання не тільки отримати знання, сформувані вміння і виробити навички (хоча це дуже важливо для майбутньої професійної діяльності), а й одночасно опанувати вміннями творчо оперувати і надалі конструктивно використовувати інформацію, виробляти при цьому творчу позицію щодо реалізації особистого досвіду в майбутній психологічній роботі. У зв'язку з цим дуже важливими в організації підготовки майбутніх професіоналів є «ефективне використання навчального часу для підвищення рівня знань, умінь і навичок студента; розвитку їх творчого мислення та оволодіння ними навичками дослідницької

роботи; отримання студентом нових ідей і результатів, узагальнень (як об'єктивно нових, так і суб'єктивно нових); прояву індивідуальних досягнень у когнітивній сфері; створення особистого досвіду професійної діяльності та апробація його на практиці» [245], і згодом для уможливлення цілеспрямованого психологічно технологізованого розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів. А це, зі свого боку, призводить до зміни особистісної ситуації: вище вираження своєї індивідуальності людина знаходить у творчій праці, навіть наукова творчість, яка має на меті відкривати об'єктивні закони дійсності, не може відбуватися інакше, аніж шляхом використання індивідуальної методики індивідуального таланту [224], тим більше, коли маємо справу зі створенням творчого продукту, навіть якщо він є суто психодуховним.

Студент стає справжнім фахівцем тільки тоді, коли починає бачити світ очима психолога [182], а саме коли він досягає умов професійної діяльності, вникає у психологічну проблематику соціального та особистісного життя, має досвід розв'язання прикладних психологічних проблем і задач. Вирішення цих та інших завдань практичної діяльності вимагає від психолога розвинених творчих здібностей, становлення яких ґрунтується на професійному вибірковому ставленні до навколишнього середовища, осмисленні та усвідомленні конкретної проблемної ситуації, виділенні головної проблеми і на її конкретній постановці в заданих параметрах, пошуку підходів до здолання осмисленої проблеми, виборі стратегії розв'язання, розробці ідеальної моделі реалізації стратегій, логічному обґрунтуванні прийнятої ідеальної моделі розв'язку низки похідних проблем шляхом реалізації творчої моделі на практиці [136].

Виходячи з цього, головним у системі розвитку професійних творчих здібностей студентів-психологів є організація проблемно-діалогічного навчання за допомогою таких методів:

- 1) демонстраційного вирішення проблем викладачем;
- 2) самостійної проблемно-пошукової діяльності студента;
- 3) колективної навчально-пошукової роботи;
- 4) спільної пошукової діяльності викладача і студента [276, с. 44].

Тоді така система навчання постає як:

а) інтегральна умова творчого розвитку особистості професіонала-психолога, здатного створити оригінальні, неповторні продукти, виявити нові факти і закономірності, а також застосувати різні методи реалізації психологічної діяльності;

б) дієвий стимул розвитку творчого потенціалу студентів-психологів, котрий забезпечує прийняття ними нетипових рішень, упевненість у власних силах і діях, активну життєву позицію, конкретизацію творчих зусиль для інтелектуального здолання проблемної ситуації;

в) синтетичний фактор розвитку творчих здібностей як стійких властивостей особистості майбутнього психолога, які забезпечують його здатність до творчої праці;

г) важлива передумова ефективності навчально-пошукової продуктивної діяльності, у процесі якої в студентів-психологів розвиваються такі показники креативної особистості, як новизна, продуктивність і гнучкість мислення, оригінальність думання, творче ставлення до навколишньої дійсності.

Таким чином, під професійними творчими здібностями майбутніх практичних психологів мається на увазі сукупність властивостей особистості, що забезпечують успішність і результативність продуктивної діяльності, одночасно виступаючи при цьому важливим чинником ефективності цієї діяльності, передумовою і результатом становлення і розвитку творчої особистості психолога-професіонала. Загалом процес формування у студентів досвіду творчого мислення полягає у цілеспрямованій взаємодії, співтворчості викладача і студента за спеціально організованих умов із застосуванням чітко спроектованих механізмів, форм, методів, засобів та інструментів організації занять, що використовуються комплексно і залежать від завдань конкретного етапу «виращування» професійної креативності і методологічного мислення.

3.3. ЕТАПИ ІГРОВОГО ВЧИНЕННЯ ЯК ПСИХОДИДАКТИЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Серед номенклатури форм і методів навчально-пошукової співдіяльності викладачів і студентів, які максимально активізують розвитковий перебіг професійних творчих здібностей усіх учасників освітнього процесу у вищій школі, є імітаційно-ігрові формоспособи і похідні від них техніки і процедури мисле комунікативної взаємодії. Примітною особливістю зреалізованого нами упродовж десяти останніх років дослідницько-психологічного практикування було те, що колективне ігрове мислевчинення здійснювалося як окрема інноваційна технологія розвитку креативності особистості, після завершення якого кожний учасник здійснював свій особистісний учинок ігрового самотворення.

Методологічну основу оргдіяльнісної побудови гри як творчого вчинення склали два засновки: концепція логіко-канонічної структури вчинку В.А. Роменця у взаємодоповненні ситуаційного, мотиваційного, діяльного й післядіяльного (рефлексивного) компонентів [224] і принципи та закономірності циклічно-вчинкової динаміки розвитку соціогуманітарного

знання [266], що у взаємодоповнення виначають чотири етапи технологічної схеми будь-якої повноцінної гри як творчого учинення.

1. Ситуаційний етап ігрового творчого вчинення – виникнення пристрасного ігрового відношення.

На початку гри людина, щонайперше, роздвоює себе на «власне себе» і «гравця». «Гравець» – це та його субособистість, котра буде грати на ігровому полі. Таке розмежування дуже важливе, адже ніхто ніколи не грає у гри «цілком». Мовиться про постійну присутність рефлексивного усвідомлення роздільності «ролі» (маски), що живе за законами гри, і зовнішньої людини, котра грає цю роль. Свідоме роздвоєння на «себе самого» і на «себе-представника гри» характеризує феномен ігрового ставлення «до» та «у» локалізованому світі. Більше того, цей поділ на себе і на маску, на свої думки, пристрасті, смисли і своє лицедійство є настільки загальним для людського життя, що буденно дуже рідко люди, взаємодіючи між собою, говорять відкрито, щиро, відверто. Не випадково Г. Гессе висновує, що «будь-яке пояснення, всіляка психологія, усякі спроби розуміння потребують... допоміжних засобів, теорій, міфологій, лукавства» [61, с. 242]. Отож уся система стосунків між ними пронизана взаємодією «масок» і «личин». Тоді особа, яка діє щиро і відверто, потрапляє у положення «діюта» (1862) – князя Мишкіна, зображеного Федором Достоєвським (1821–1881).

Людина, починаючи ігрове дійство у ситуаційно невизначених обставинах (створюючи новий образ ситуації), майже завжди змушена використовувати свого «репрезентанта» як інструмент (індикатор) у новому полі, вже заздалегідь припускаючи, що його доведеться змінювати у процесі розгортання гри. Отож ситуація як певна просторово-часова конфігурація сил, смислів, дій і «найвищий рівень єдності динамізму середовища і людських пристрастей» [226, с. 728] характеризується для потенційних гравців певною проблемністю, вимагає особистого пристосування до неї, що вимагає не лише її адекватного означення, а й формування ігрового ставлення до локалізованого ігрового довкілля, що уможливило вмотивоване особисте самовизначення кожного гравця, ігротехніка, присутнього.

Невідповідність правил, за якими діє новий носій, викликає боротьбу між учасниками, у якій зброєю є здебільшого самі «репрезентанти», їх зміна чи заміна, взаємний рефлексивний розрахунок. Це природно надає ігровій ситуації певної конфліктності, перш за все внутрішньої, що більшою чи меншою мірою виявляється зовнішньо (у репліках, рухах, міміці, емоціях гравців). Тому якщо описувати подібні ігри-вчинки, то, крім понятійно-категорійного ладу філософсько-психологічної теорії вчинку В.А. Роменця, треба максимально задіяти добре розвинений й адекватний епістемний апарат теорії рефлексивних ігор, розробленої Володимиром Лефевром (нар. 1936 [146]). У будь-якому разі завершення цього стартового подієвого

моменту гри пов'язане із чітким розрізненням двох субособистостей: людини, яка створює гру, і людини, котра в неї грає. Остання субфігура вельми культурно значуща, на що свого часу звернув увагу ще Й. Гейзінга: «Софіст... – це наступник тієї головної фігури архаїчного культурного життя, яку ми по чергово називали пророком, шаманом, ясновидцем, Чудотворцем, поетом, і яку будемо й надалі іменувати краще «vates»...» [279].

Однак, і це очевидно, формування ігрових стосунків ще не означає появи самої гри, але однозначно вказує на з'яву її своєрідного стартового майданчика для актуально здійснюваного ігрового вчинення, що охоплює зовнішнє довкілля (головно об'єктивні умови), суб'єктивні обставини (задіяних осіб і стосунки між ними) і психодуховні зусилля людини як гравця вийти за межі цих об'єктивних умов та суб'єктивних обставин і перетворити їх на чинник становлення і здійснення гри як учинку. Причому ігрова ситуація, хоча й позбавляється своєї значеннєво-сислової домінантності, все ж не зникає, а продовжує існувати у своїй змінній якості, функціонально й змістовно підпорядковуючись логіці ігрового вчинення аж до моменту його завершення й до ініціювання нової гри. І тут «конкретним психологічним механізмом і результатом самовизначення людини в ситуації є мотивація» [210, с. 121].

Отже, звершення гри як учинку розпочинається із виділення у грі двох просторів – видимого речового поля і невидимого особистісно-сислового та їх значеннєвого розрізнення. У результаті утворюється бінарність (подвійність) значущостей, яка визначає ситуацію як ігрову. Розгортання останньої відбувається внаслідок взаємодії між феноменом і ноуменом, їх взаємного переходу [180, с. 387]: видиме поле гри та її невидима сислова тканина спричиняють зміну вихідної ігрової позиції, а отже й динаміку значень феноменальних миттєвостей гри, водночас ситуативно створюючи напруження, активність і спрямованість дій гравців. І якщо в буденному житті людина оперує речами та їх соціальним змістом, тобто реалізує відношення «річ – смисл», то у грі відбувається ігрова інверсія цього відношення: гравець оперує більше смислами, котрі владарюють над речами, й у такий спосіб утверджує змінене відношення, а саме «смысл – річ».

Іншими словами, у ситуаційно обрaмленій умовами і правилами започаткованій грі відбувається вихід, екзистенціювання із речового, видимого, феноменального світу у світ знаків-символів, метафор, і через нього – у світ культури, осереддя якої і становить суб'єктно актуалізований простір символів. Уже на початках ігрового вчинення значення слів дрейфус, символізується, себто удієвлюється ігрова інверсія, коли живе екзистенційне поле започаткованого ігрового дійства депланує від речей та їх значущості до сислової символічності та її виняткової, хоча і змінної, важливості для учасників і спостерігачів гри. Вони починають жити головно у штучному

смісловому полі, котре дисонує видимості, а їх онтичне накладання та екзистенційна інтерференція породжує статуси, ролі, «іграшки», «призи».

2. Мотиваційний етап ігрового творчого вчинення – формування поля або часопростору гри, у тому числі й організаційно-діяльній.

Відновлення гри полягає перш за все у визначенні об'єктивної сфери, тобто того, які ще сутності, крім інших людей, будуть задіяні в неї, та у свідомому спонуканні гравців до ігрового практикування. І тут постає основна антропологічна мета гри – вільна реалізація бажань і домагань людини. Ось чому, формуючи гру, вона починає внутрішню роботу з приведення непідвладних їй сил і предметів у розмірний власним зусиллям стан. Робиться це через створення «репрезентантів» або «носіїв» цих сил і предметів у грі: ролей, вболівальників, амплуа – для людей, об'єктів і моделей, для сил природи, іграшок, для окремих долучених предметів. Скажімо, дитина замість коня, з яким вона не дасть ради, бере прутик, дівчинка, котра не здатна впоратися із живим немовлям, маніпулює лялькою. Вчений, будучи не в спроможності експериментувати планетами або мікрочастинками, створює теоретичну модель. Слабкі люди на карнавалах стають весільними королями, попелюшки – принцесами. «Призначення мотивації, зауважує В.А. Роменець, – перебороти конфліктність ситуації та прийняти рішення діяти певним чином» [226, с. 762], а її психологічне ядро – боротьба мотивів, що задіює механізм перетворення ігрової ситуації і спричиняє тому внутрішньому вмотивуванню, що відповідає прийнятому гравцем ідеалові – або одержати задоволення, або самореалізуватися, або перемогти й здобути винагороду чи славу. Загалом «мотиваційні доводи «за» і «проти» тривають доти, доки людина починає діяти. Тоді вона концентрується у своєму духовному естві, входить в екстаз учинку. Починається його звершення. Тепер уже мотивація переходить у витримку, волю, що сприяють здійсненню мети» [210, с. 122].

Відтак численні здобутки і досвід культурного життя людства спрямовується на вирішення цього грандіозного завдання: внутрішньо перетворити непосильні людині речі соціального повсякдення в «іграшки», кардинально переорієнтувавши її внутрішню мотивацію. Таке перетворення – основний процесний акт становлення гри, що згармонізовує домагання й можливості, бажанням і волю: людина має право входити у гру і виходити з неї, вона сама своєю особистістю і своїми правилами встановлює межі гри (щораз ситуаційно різні), плекаючи її через власний мотиваційно-ціннісний фільтр, причому навіть тоді, коли використовує стандартний ігровий набір. Отож усіляка гра співмірна людині, яка в неї грає. Як тільки ця співмірність порушується, то гра зникає, натомість виникає примус, диктат, убивство, нісенітниця. А.А. Брудний з цього приводу констатує: «Гра створює світ рівнопотужний дійсному. Звісно, не рівний йому за гігантським

розмірам і різноманіттям. Але за значенням, головню через прийняті умови, аж ніяк не слабший для тих, хто грає... Гіпотетично гра – це спосіб існування іншого світу, точніше – лише один із таких способів. Є також і той світ» [11].

Назване перетворення все ж не стільки акт, скільки акорд: у грі це постійне психоемоційне напруження, постійна «агонія» між прагненням гравця підпорядкувати собі репрезентантів зовнішнього світу і їхнім безпосереднім життям за законами природи, суспільства, долі. Ця внутрішня драматичність ігрового вмотивування породжена неможливістю повного підпорядкування всіх сил гри як онтофеноменального дійства людині. Але в даному процесі у стартуючого гравця виникає усвідомлена межа між тим, що вдається зробити, і тим, що залишається ззовні. Це – мотиваційна межа гри, що задає актуальне ігрове поле. Хоча зрозуміло, що становлення гри може бути і невдалим, коли, скажімо, невдача полягає в «іграшковості» створеного поля: репрезентанти втрачають свою кореспонденцію зі світовими силами, з ними вже не треба боротися, вони повністю підвладні граючій особі, котра нічим не ризикує, взаємодіючи з ними. У цій ситуації мотиваційне поле гри зникає – вона втрачає смисл. Водночас невдача може виявлятися в «грайливості», коли у свідомості гравців виникає ілюзія, що вони можуть маніпулювати якимись предметами, але насправді відсутні відносини «предмет – ігровий репрезентант». І крайній варіант: невдача у спробах брати участь у становленні гри спричиняє ситуаційне божевілля, коли людина перестає відчувати межу між її носієм і самим гравцем як «господарем» ігрової ситуації.

Отже, мотиваційно-ціннісний фільтр гри утворюється, з одного боку, як актуалізоване бажання гравця здолати напруженість ситуації невизначеності у співіснуванні під час очікуваного ігрового дійства матеріального та особистісного світів, з іншого – як переупредметнення речей, задіяних до гри, та їх використання як її носіїв чи власне іграшок. Причому нове значення, що надається речам-феноменам, але протиставлене їм як невідповідним, і становить головний нерв мотивації ігрового вчинення, котре є закономірним продовженням ситуації першопочаткового ігрового відношення. Наприклад, дівчинка грається з лялькою, що у її грі постає не просто як річ, а як іграшка, тобто як та річ, що заміщає собою іншу упредметнену річ (це і є акт переупредметнення), до того ж більшу не тільки за своїми розмірами, а й за соціальними вагомністю та призначенням – людське немовля. Або хлопчик оперує й поводить із палицею як із такою річчю, що поіменована конем, вкладаючи у неї суто ігровий смисл – «кінський».

Інакше кажучи, в названих випадках має місце вживання речі не у її прямій (речовій) функції, а в ігровій, смислово сконструйованій. Річ чи предмет стає іграшкою, перейменовується, а відтак змінюється її чи його

значення-цінність. Той символічний смисл, якого набуває іграшка, кристалізується в новому імені використаної речі, що й визначає увесь наступний сценарій гри з нею. Отож ім'я від однієї речі – передбачуваної, але поки що відсутньої у цьому предметному просторі, – переадресовується до іншої. Цей важливий момент ігрового мотивування Л.С. Виготський позначив так: «силою однієї речі крадеться ім'я в іншої»; гравець у зацікавленій ігровій дії розмежовує думку про ці дві речі і починає діяти від власного сконструйованого смислу, а не від речі. Саме цей зсув у смисловому полі Лев Семенович називає «заставою та підґрунтям свободи». І справді, свобода народжується в осмисленій предметній дії, одночасно гра й задає цей простір свободи, у якому ідея стає афектом, котрий переходить у союз жадоби і діяння: людина-гравець починає творити світ за власними образом і подобою [53].

3. Дійовий етап ігрового творчого вчинення – замикання гри на самій собі, постання світу ігрової діяльності та його екзистенційно-подієве уреальнення.

Поява особистісно вмотивованого ігрового поля – це актуальна наявність у ньому найрізноманітніших предметів: «гравців», людей (які не розуміють, що йде гра, і які грають та якими грають), ігрових предметів (репрезентантів), просто звичайних предметів. Тому найважливіший наступний крок у становленні (тобто у стані оновлення) гри – діяльно замкнути цей простір, учинково зробити його самодостатнім і відтворюваним. Замикання має бути і діяльно-операційним (будь-які дії всередині гри мають викликати винятково ігрові діяння), й об'єктивним (усі предмети, якими можна і треба маніпулювати, повинні бути ігровими, при цьому не можна використовувати зовнішні предмети без перетворення їх у співмірні граючій людині, тому що це руйнує гру). Загалом проблема встановлення повноти ігрового часопростору – один з найбільш тонких моментів у мистецтві творення гри, у тому числі й організаційно-діяльній.

Так, скажімо, розписаний у програмі оргдіяльній гри за часом розгортання ігровий процес тут спочатку реалізується як робочий, що сутнісно полягає у виконанні групами завдання на отримання конкретного інтелектуального продукту, що актуалізує проблемну ситуацію і постановку проблеми, далі характеризується переходом у рефлексивний простір та фіксацією відмінних позицій на способах їх розв'язання й на засновках цих відмінностей, а потім основним процесом в екзистенційному перебігу гри стає більш ґрунтовний аналіз проблемної ситуації, що забезпечує методологічний зсув у ході розиткового функціонування оргдіяльній гри. Причому «нічого не може завадити грі, всі збої у робочому процесі слугують матеріалом для гри і вимагають методологічного опрацювання проблемної ситуації» [332, с. 381].

Отож і тут маємо реальний перехід двох попередніх базових моментів постановня ігрового дійства – ситуаційного і мотиваційного у вчинковий ігровий акт. Саме із постановки цілі-завдання групам (керівників, методологів, ігротехніків та ін.) й розпочинається ігрова дія, а відношення цілі і засобів колективного мислєдїяння «глибоко визначає характер самого вчинку» (В.А. Роменець) [180, с. 389]. Ось чому Л.М. Карнозова [108] (нар. 1951), підкрєслюючи культурне значення оргдіяльнісної гри, висновує й таке: «У цьому штучному світі можна було спробувати пожити інакше. Тому, наразі, важливо розрізнити «гру» і «життя», не плутати одне з іншим. Гра, розкриваючи наші потенційні (потасмні?) можливості, постачає... нам нові життєві ресурси. Основний ефект оргдіяльнісної гри був, загалом-то, навіть не в отриманні нових мисленнєвих форм і змістів (над цим треба було працювати далі, після гри), а у виникненні нових смислів, котрі давали вражаючу енергетику – жити, мислити, відчувати, розуміти» [180, с. 399].

Процєс учинкового уреальнення замкнutoго в собі світу гри (зі своїми простором і часом, гравцями і присутніми, наборами речей (репрезентантів) та ідей) здебільшого спричиняє здійснення низки суто ігрових заходів та операцій, які не мають кореспондента («господаря») у природному (наприклад, костирник, карти та інші гральні предмети). До того ж обмежений простір і час гри не означає наявність бідного набору варіантів розвитку подій. «Хороша» гра вибудована на тому, що, кореспондуючись зі своїм «господарем», ігрові репрезентанти діяльно породжують усе нові і нові смисли та варіанти розвитку подій у грі. Для порівняння «речі культури» (ноти, цифри, письмена), якими маніпулюють кастальці у грі в місюру (Г. Гєссе), можна складати зовсім мимовільно. Однак будь-яка комбінація «репрезентантів», або носіїв ігрового вчинення, повинна мати хоча б потенційну можливість скластися, якщо такого немає, то неможливо вловити смисл гри. Тоді вона перетворюється на безглузде пересування нічого не значущих значків [33], і замість складної культурної інтриги з'являється безглуздий набір незначущих музейних смислів, які перебираються з важливим і багатозначним виглядом.

Особисто вмотивована, подієво повноцінна гра, за В.А. Роменцем, – це зовсім не одномоментний та однакісний акт, а дійство, котре охоплює два етапи:

а) підготовчий або внутрішньодіяльний, коли відбувається уявне смислопродукування гравцем того, що саме треба здійснити під час гри «тут і тепер», що передбачає мисленнєву побудову моделі конкретного ігрового вчинення і прогнозування його можливих наслідків; отож кожна наступна моментна подія виявляється не просто умовно, а є приводом до напруженого ігрового вчинення, яке, завершуючи причинний ланцюг постановня світу гри, процесно ліквідується як звершення ігрової діяльності;

б) доконувально-діяльний, коли відбувається звершення вчинку гри, на що, зокрема, вказують, на думку В.А. Роменця, найяскравіші феномени – самовідданість і самозабуття, що почасти сягають рівня екстатичного напруження. «Саме екстаз учинкового самозабуття дає змогу людині витримувати найважчі випробування і переносити найпекельніші муки, що їх посилає їй доля» [226, с. 13].

Взагалі діяльне утвердження ігрових носіїв та їх «репрезентантів» – центральний момент гри. За втілення примітивних форм гри це ситуаційно-вмотивоване діяння трактують як процес «імітування». І справді, гра породжує віртуальні (імовірні) світи, у яких з'являються неіснуючі актуально, але осмислені і можливі стосунки між «господарями». У Х.Л. Борхеса [33] є блискучі ілюстрації породження віртуальних світів («Вавилонська бібліотека», «Сад стежок, що розходяться»). Окрім того, гра «репрезентантів» здатна змінювати зміст самих «господарів». Так, наприклад, військові ігри (вчення) можуть призвести до того, що деякі види військ будуть просто ліквідовані, натомість будуть сформовані частини, яких до цього взагалі не було. Отож гра створює власний світ як нескінченний, хоча її простір і час здебільшого обмежені, а тим більше у вчинково-діяльному наповненні.

Реальне втілення гри в житті – квінтесенція ігрового творчого вчинення, що надзвичайно різноманітне і практично завжди вимагає специфічного утворення, себто генератора гри. Передусім, для того щоб гра відбулася, потрібні люди, які є її учасниками (глядачі в театрі, гравці і глядачі у спорті, слухачі музичного твору, диспутанти, опоненти в роботі «круглого столу») і які викликають ігрові відносини і стосунки (здатність до яких передбачається сформованою інституційно – люди вміють грати із самого початку). Водночас треба чітко вказати, на що саме спрямоване і як реалізувати в даній грі ігрове ставлення. Саме цьому служать генератори гри, котрі містять «запечатані» чи «зашифровані» способи ігрового дійства, ігрові предмети, можливості діяльної участі кожного у грі. При вчинковому «розшифруванні» такого генератора упанорамнюється динамічний світ гри як самотутня онтофеноменальна данність.

Отже, серцевину удієвленого ігроутворювального механізму гри становить динамічне переплетення-посднання принаймні чотирьох складників в особистості гравця:

- а) соціальної неігрової функції (власне його життя за межами гри),
- б) ігрової ролі, в котру він реально задіяний і котра забезпечує його вмотивоване ситуаційне екзистенціювання,
- в) образу носія ігрових форм і засобів як мисленнєвого, ідеального уможливлення гри, так і її діяльнісного, суто практичного зреалізування,

г) особистісної позиції, котра охоплює ігрове ставлення, оцінку ігрової ситуації, самовизначення і смислове поле гри.

У процесі гри людина, як не парадоксально це звучить, навчається у самої себе освоювати і добувати, упредметнювати і розпредметнювати, означувати і перейменовувати, до- і переосмислювати, а відтак розширює смислосмістові горизонти власної свідомості, значеннєво і смислово збагачує осереддя власної особистості – Я і, щонайперше, Я-концепцію як центральну ланку її самосвідомості [72].

Воднораз під час креативно зорієнтованого ігрового дійства особа розпадається на багато я, котрі проте не означають виконання нею лише зовнішніх соціальних функцій. Головне, що через ігрові ролі вона освоює предметний світ, збільшуючи свій особистісний психокультурних потенціал. Зокрема, граючи у лікаря, вчителя, повара чи космонавта, дитина не навчається професії, не тренується чи готується до життя, а через актуалізацію доступного їй смислового поля гри, жонглюючи іграшками і ролями, творить власний світ, забезпечує постання свого культурного опертя в контексті полісміслового умістовлення перспектив власного особистісного розвитку. Ось чому саме осмислене ігрове діяння людини дозволяє їй не лише актуалізувати внутрішній простір особистісного культурного самовизначення, а й задіяти вчинковий ігропороджувальний механізм, що уреальнює екзистенційний зсув у бутті: в умовах гри людина потрапляє на кордон, тобто дещо вище тут-повсякдення, на один стрибок уперед за межу освоєного, або на одне смислове поле свідомості далі інтелектуально узвичаєного. Імовірно, це найголовніша онтологічна якість гри, яка визначає крок-поступ розвитку особистості гравця, генезу його вчинково обрамленого мислєдїяння. Закономірно, що Л.С. Виготський назвав гру «магістральним шляхом розвитку мислення людини» [53], котра соціально стається й інтенсивно окультурюється у грі, через гру, з допомогою гри.

4. Післядіяльний етап ігрового творчого вчинення – рефлексія успішності/неуспішності гри та внутрішнє прийняття чи неприйняття гравцями її продуктів.

Рано чи пізно будь-яка гра завершується. Але щойно здійснена ігрова дія ще не означає завершення вчинку як онтофеноменальної цілісності. Гравцеві потрібно усвідомити, що відбулося, дати самозвіт про перебіг і результати гри. Гравець перемагає, стає переможцем, або ж отриманий результат є нічийним, невизначеним, а тому гравці розходяться, відкладаючи в часі нове ігрове зіткнення, або продовжують суперництво задля визначення безсумнівного переможця – сміливішого, сильнішого, кмітливішого, майстернішого. У будь-якому разі рефлексія наслідків ігрової діяльності – це логічне завершення гри як персоніфікованого вчинку, важливий підсумок

переосмислення пройденого й пережитого і водночас ментальний чи суто особистісний капітал у розширенні як поля власних свідомості і самосвідомості конкретного гравця, так й ігрової компетентності і навіть майстерності.

У підсумку гри її учасник раніше чи пізніше запитує себе: «Чи сталася гра так, як я хотів, і що я здобув, виніс для себе з неї?». І це природно, адже кожна особистість прагне бути конструктором свого життєвого шляху, творцем своєї долі-історії. А гра – феномен суб'єктивний, особистісний, що містить як рефлексивний план самопідтримки, так і формат особистих зусиль. Тому гра може відбутися, але так і не здійснившись у свідомості того, хто в неї грає. Скажімо, літературний герой Лужин у Володимира Набокова, все життя перетворив на гру, котра його поневолила, захлинула, проковтнула [див. 174]. Така Пан-гра перетворюється у монстра, що поглинає своїх гравців.

Очевидно, що для учасників доконаної гри наслідки можуть бути пов'язані або із позитивними емоціями і почуттями від факту задоволення відповідної потреби чи досягнення поставленої мети, або з негативними, коли результативно участь у грі є неуспішною (здебільшого через програш чи передчасний вихід зі гри). Однак саме у другому випадку, більше ніж у першому, постігрова ситуація примушує критично замислитися і принаймні визнати, що здійснена гра вичерпала лише один із безлічі векторів вчинкової активності, тому успіх попереду. «І це не може не бентежити, – пишуть В.О. Татенко і Т.М. Титаренко. – Саме тому кожний здійснений учинок на етапі післядії викликає у неї амбівалентні почуття, які зрештою стають психологічним підґрунтям для наступних учинків» [210, с. 123]. У цьому аспекті теоретизування вельми цікавою є післяігрова ситуація оргдіяльній гри. Річ у тім, що вона квітально постає як поліцільова система, множинність цілей котрої задає головна мета – розвиток мислєдіяльності, що спрямована на осмислення й замовлення запиту-завдання, – від якої виводяться решта цілей: розвиток методологічної роботи, розвиток людей, задіяних у грі, а також більш конкретні цілі організаторів-методологів, замовника та окремих її учасників. Оргдіяльній гра як метод і форма організації колективної роботи із виявлення і розв'язання проблем, домагаючись досягнення багатьох цілей, налагоджує рефлексивний зв'язок між різними процесами й у такий спосіб забезпечує «безпрограшність» гри: якщо можливо отримати продукт у рамках однієї цільової орієнтації, то наявна ситуація стає матеріалом для рефлексій, і гра отримує результат у просторі відповідно до спрямованих рефлексивних процесів у лоні онто-екзистенційного перебігу гри. «Обробка навичків рефлексивної роботи, зауважує Л.М. Карнозова, – стає однією із цілей гри, це один із результатів, котрий забирають із собою учасники» [108, с. 376]. Отже, стосовно

«обіграною» миследіяльності організаційно-діяльнісна гра являє собою рефлексивний простір подвійного спрямування – щодо наявної ситуації ігрової мислекомунікації (ретроспективна) і стосовно майбутнього (проспективна).

Крім щоденних проміжних оргрефлексій, що задіюються з боку команди організаторів (аналіз виниклої ситуації, опрацювання методологічного та іпротехнічного змістовлень, накреслення сценарію на наступний день), обов'язковою є підсумкова рефлексія, зреалізована на предмет отримання нових мисленневих форм і змістів, котра розтягується в часі на тривалий період після оргдіяльнісної гри як в індивідуальній дослідницькій роботі кожного з методологів, так і в діадній, триадній, груповій. Причому післядія оргдіяльнісного вчинення розповсюджується не тільки на всеохватну рамку методологування – розвиток методології та її форм, засобів, інструментів, а й на розвиток людини рефлексивної, вільної, відповідальної, діяльної. Із цього приводу Г.П. Щедровицький у 1989 році говорив таке: «Немає в нас у нашому реальному житті гри. В нас усе страшно серйозно... у нас же все життя фіктивно-демонстративне. Ми всі робимо вигляд, що живемо, що працюємо, а насправді нічого не робимо. Це є наше повсякдення. А гра – справа вельми серйозна і з особливим змістом. Вона нам потрібна, тому що вона дає людям змогу жити – бодай «у пробірці», але вільно. Гра вас може зробити людиною, якщо ви увійдете в неї... – так, людиною «у пробірці». Однак той, хто прожив десять днів бодай «у пробірці» людиною, може залишитися такою [особою] й надалі, якщо запам'ятає, що це означає – бути людиною» [337, с. 22–23].

З метою унаочнити вищевикладене і водночас зосередити дослідницькі зусилля на сутнісних моментах циклічного розгортання гри як творчого учинення і як інтегральної умови розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів нами побудована теоретична модель гри як онтофеноменальної данності, що у чіткій логіко-змістовій наступності і взаємодоповненні чотирьох періодів і синхронно відповідних їм восьми фаз процесного становлення, точніше – динамічно екзистенційного стану постійного оновлення, відображає логіко-структурний цикл довершеного вчинку (див. далі розділ 5).

По-перше, гри як онтофеноменальній данності притаманні щонайменше тринадцять розрізнявальних ознак, а саме – це (1) такий різновид фізичної, інтелектуальної та особистісної діяльності і відповідно (2) спосіб учинення, що (3) позбавлені практичної доцільності та життєвої прагматики, (4) вимагають суворого дотримання системи правил, які (5) створюють специфічний ігровий часопростір, (6) пов'язані з гострими емоційними переживаннями гравців і спостерігачів, (7) спричиняють досягнення ними збуджено-екстатичного стану задоволення чи розчарування від гри, (8)

надають граючій особі можливість самореалізувати власні сутнісні сили і можливості (9) за рамками актуальних соціальних ролей, де (10) її вищу цінність становить не результат, а сам процес ігрового діяння, (11) його безпосередня вчинкова подієвість, (12) екзистенція самовідданості і самозабуття гравця як (13) особистості та індивідуальності.

По-друге, гра – один із значущих для людини способів вираження діяльності та її універсального і єдиного осередку – вчинку (В.А. Роменець). Тому вона, маючи вчинкову природу, є важливою формою особистісного існування у суспільному повсякденні індивідів, груп, спільностей. Гра як учинення, задаючи умови, правила і суб'єктивні параметри перебігу ігрового процесу, тобто часопростір або світ ігрового дійства, має у форматі власного буттєвого уможливлення чотирикомпонентну логіко-динамічну структуру, що шляхом теоретизації позначені як ситуаційний, мотиваційний, учинково-діяльний і післядіяльний періоди довершеного ігрового циклу. Своєрідні рамкові умови повного вчинкового діапазону гри становлять доігрова і післяігрова ситуації, між якими процесно розгортається ігрова діяльність у чіткій синхронизованій наступності періодів і фаз її здійснення, які наповнені різномістовою вчинковою активністю та екзистенційними станами подієвого перебігу ігрових миттєвостей, операцій і дій.

По-третє, новостворена модель гри як учинення дозволяє уникнути типової омани людського розуміння споглядання, коли епіфеномени гри плутаються із її суттю. У першому випадку гри приписується тотальна присутність у соціальному повсякденні особи, у другому – багато що списується на ілюзійність нашого уявлення. До того ж звичка буденного мовлення провокує на те, щоб назвати грою і забави дітей, і любовні втіхи коханців, і відпочинок подорожуючих, і ризикований захід (прикладом є відомий вислів: «Ти, голубе, з вогнем граєш»). Окрім того, ми з дитинства так звикли до цього всюдисущого слова «гра», що за ним немов нічого особливого не перебуває. У ньому справді, як зауважує С.А. Смирнов, воєдино «злиті концепт і денотат, знак і значення, ім'я і річ. Для нас воно певне утворення, а не поняття, не філософська категорія. Воно стало ім'ям, тобто словом, котре говорить само за себе. Це той випадок, коли сила феномену (гри) до того розмита в нашому житті, в культурі, що нема, здавалось би, потреби здійснювати його розпредметнення, оскільки з ним постійно зіштовхуєшся» [247, с. 26]. З іншого боку, Ф. Шиллер любив повторювати: «Людина буває повно людиною тільки тоді, коли грає». У цьому аналітичному контексті Е.Еріксон висновок, що «гра – це пограничний феномен стосовно цілої низки занять людини; і чи варто дивуватися, що вона у своїй власній ігровій манері прагне уникнути визначення» [82]. У цій вищою мірою проблемній ситуації обстоювана авторська модель гри як довершеного онтофеноменального циклу вчинення вносить ясність щодо

її сутнісної присутності-данності як самодостатнього способу буття людини у світі і тим самим формує інтелектуально-методологічними засобами її канонічний образ, що вивищується над ігровими епіфеноменами, оминає їх безмежно великий, але незначущий для теоретизування, емпіричний масив.

По-четверте, істотним новаційним кроком авторів у пізнанні природи гри є те, що вона розглядається не лише як культурний феномен, поліпроцесне соціальне утворення та як окремий вид людської діяльності, а й як логічно і структурно повновагомий учинок, а відтак і як спосіб реалізації буттєвих визначень людини. І це закономірно, адже, за В.А. Роменцем, «з'ясувати, які вчинки за формою і змістом здійснює людина, – це сказати про неї найістотніше». Тому в цьому випадку вчинок, точніше – ігровий цикл учинення, також становить «канон психологічного знання, адже у самому вчинку, в самому вчинковому осередку перебуває канон» [224, с. 29-28]. Смісл гри у вимірі її циклічно-вчинкової організованості полягає у проживанні і переживанні особою повноти буття, у практикуванні свого Я над розширенням горизонтів емпірично заданого повсякдення (саме у цьому рефлексивному форматі гра витлумачується як «функція его, спроба синхронізувати соматичні і соціальні процеси із самістю» [331, с. 199], у породженні нових (суб'єктних, інтелектуальних, смислових, екзистенційних тощо) світів. Ось чому гра-вчинення – це завжди новий проект буття, в онтоекзистенційному зреалізування якого людина більша самої себе. Можливість такого – надбудованого проектування – наповнює смислом людське існування. Тому гра від негри відрізняється не за зовнішніми, суто емпіричними ознаками (скажімо, за критерієм «добровільність/недобровільність», «серйозність/несерйозність» та ін.), а статусом людини – у грі, на межі гри, біля гри, поза грою, після гри. Відтак гра – це масштабно інша реальність, що онтично гущіша й екзистенційно багатша, через що, власне, й уможливорює зсув у бутті в напрямку ще більшої ємності, цілісності, циклічності. Ось чому справжня гра існує не інституційно, а як стан і як механізм, у її першооснові закладений не стільки соціогенез, скільки культурогенез: за перший відповідає ритуальний механізм, у якому відсутній ефект відсторонення, нема межі між тим, що я роблю, і розумінням того, що саме роблю, за другий – механізм рефлексії, коли той, хто грає, добре знає, що він грає, й чітко розрізняє себе як особистість і як гравця.

По-п'яте, пропонується модель також фіксує основні новоутворення, що мають місце на кожному із восьми етапів ігрового вчинення: від психологічної готовності до гри та ігрового ставлення через мотиваційне поле гри і внутрішню вмотивованість особи грати до самовідданості у побудові нею власної моделі гри і самозабуття під впливом ігрового азарту чи навіть екстазу й аж до оцінки успішності (неуспішності) результатів гри

і самозвітування як до особистісного підсумовування зіграного, минушого. Крім того, як окремий смисловий пласт, модель утримує бінарно організовані складники повноцінного вчинку гри, котрі домінують на кожному із чотирьох періодів його розвиткового функціонування: ситуаційний = потреба + правила, мотиваційний = домагання + репрезентанти, вчинково-діяльний = задоволення + змагальна подієвість, післядіяльний = рефлексія + ігровий досвід (причому не стільки в особистому вимірі, скільки у соціокультурному). Названі складники – це водночас засадничі умови реального уможливлення циклічно-вчинкової динаміки гри у взаємодоповненні її двох планів буття (про що говорилося вище) – оргдіяльнісного, усуб'єктного та об'єктивного, позаособистісного. Евристичність такого методологічного кроку в дослідженні сутності гри очевидна, і тому сподіваємося на продовження пошукувань у цьому напрямку.

По-шосте, гіпотетично є підстави онтофеноменальний зріз гри тлумачити й у термінах монадології (Г.В.Ляйбніц), щонайперше розуміючи під поняттям «монада» (від грецьк. – одиничне, єдине) той зміст, що фіксує її як «вихідну одиницю буття» (Ф.М. ван Гельмонт), «фундаментальний елемент буття» (Г.В. Ляйбніц, М.А. Можейко), «індивідуальну духовну сутність» (Р.Г. Лотце), «тільки певне число подієвих сингулярностей, а саме тих, в околі яких окрема монада задана» (Ж. Дельоз) та ін. У будь-якому разі кожна вдієвлена гра подібна до монади, адже «перебуває на певній стадії свого розвитку і тому, з одного боку, спричинена своїм минулим, а з іншого – «вагітніє» майбутнім. Вона є своєрідний потік трансформацій, тому що наділена (власним суб'єктивним) прагненням до самореалізації (arretitio) і внутрішнім імпульсом до вдосконалення та до абсолютизації свого існування (conatus), котрі, проте, можливі лише за посередництва її розвитку у зв'язку зі всіма іншими «монадами» (іграми)...», пульсація «згортання» і розгортання у змістовлєнь гри також забезпечує не тільки нескінченність життя, а й якісний безмір його оприявнєнь [169, с. 644, 645]. Вочевидь, що ця гіпотеза потребує окремої методологічної перевірки.

По-сьоме, ситуаційний і мотиваційний періоди ігрового вчинення спричинюють входження особи в ігрову роль та у становлення її готовності маніпулювати з матеріалом позаігрового світу (речами, предметами, засобами, знаками), який перетворюється в ігровому метапроцесі на його носії, іграшки, репрезентанти. Далі, на наступному періоді, ця роль упредметнюється в низці конкретних рольових дій і відношень через діяннє та операції особистості гравця у безпосередній взаємодії з компонентами та елементами ігрового простору. Отож перебувати в ігровій ролі означає займати середнє положеннє між соціальною функцією (чи місцем в ігровому дійстві) та особистісною позицією. Тому ігрова роль на етапі удієвлення – це поєднаннє певного набору соціальних функцій-ролей, котрі виявляються

на тлі ігрового метаплану персональної позиції того, хто грає. Так, скажімо, якщо хлопчик-син грається у «сина-тата», то це імовірно розгортає цілий спектр його функцій-ролей: він одночасно може бути і сином, і татом, і сестричкою, і мамою, і лікарем, і водієм, і рибалкою. У цьому разі соціальні функції, як і речі чи предмети, стають іграшками, переупредметнюються, їм задається додатковий план свободи, що вибудовується в уявленні, фантазіях, маніпулятивних і суто мисленневих діях з ними. Іншими словами, палітра соціально-рольових уможливлень того, хто грає, стає гнучкою і багатою у своїх ігрових утіленнях у форматі буттєво уреального вчинення. Ігрове ставлення і рольові відношення, зі свого боку, зумовлені правилами гри, які здебільшого або приймаються гравцями за норму, або в рідкісних випадках заново розробляються й тривалий час апробуються перш ніж стануть новою нормативною системою. І тут найвеличнішим прикладом є народження в часопросторі Московського методологічного гуртка у 70–80-х роках минулого століття організаційно-діяльнісних ігор, яких світова культура до цього не знала. Крім того, на третій період вчинкового ігрозреалізування припадає той піковий стан самозабуття, котрий Р. Кайюа назвав «моментом стихії гри», коли її процесна екзистенція (план *paidia*, забава, бешкетування, шаленість стихійних сил, несамовитість дій тощо) досягає «точки кипіння» – кульмінації гри як дійства спонтанно-мистецького, хоча й обрамленого і простором, і часом, і засобами-іграшками. Водночас у цей момент мають місце як особистісна самовідданість гравця цій стихії гри, так і власне ігровий екстаз на вершині напружених екзистенційних переживань. Післядіяльний період – це епілог (післямова, остання частина) гри, її згасання, повільний відхід у небуття, хоча й разом з тим її потужна персоніфікована післядія: тут не лише втамовуються пристрасті і владарює рефлексія, а ще й приборкується стихія гри (план *ludus*), яка, проте, не виходить за межі ігрових правил, передбачає їх контроль як своєрідне редагування гри з боку самих гравців, судді чи судів, глядачів. У разі порушення правил, як не парадоксально це звучить, діють інші правила – санкції, які застосовуються до недисциплінованого гравця.

По-восьме, окремо звертаємо увагу на те, що запропонована авторами модель гри є теоретичною, тобто задає гру-вчинення як ідеальний об'єкт для розуміння її онтофеноменальної данності. А це означає, що вона має як переваги, так і недоліки. До її беззаперечних здобутків, передусім пояснювальних можливостей, належить цілісний – філософсько-науковий – погляд на гру як на багатосферний світ, як на унікальний універсум розвитку культури, котрий проживає і переживає у своєму поступі-екзистенції чотири періоди і відповідних їм вісім фаз циклічно довершеного ігрового вчинення. Саме ця канонічно уреальнена ідеалізація, що нехтує неосяжною емпіричною присутністю ознак і маркерів ігрової активності

людей у соціумі, конструює панорамний смисловий горизонт гри, її телеологію, в компетенцію якої входить розуміння онтофеноменальних цілісностей із цільових і вартісних позицій, не із суб'єктивного свавілля духу, а із смислопородження, смислопродукування і смислотворення. У цьому логіко-змістовому ракурсі теоретизування ігрова мета, розсипаючись у форматі циклу вчинення на шерех ігрових завдань і задач, головно спричинена культурним призначенням гри, її культуропороджувальним навантаженням, а відтак і соціокультурним, етноментальним, особистісним контекстами. Гра як канонізований учинок – це канал розвитку буття в суспільстві, завдяки якому людська буттєвість здійснює більшою чи меншою мірою помітний крок власного розвитку-окультурення.

Ігри у вищій школі здебільшого проводяться у формі дискусій з окремих питань теми; «професійних змагань», що потребує вивчення додаткового матеріалу; захисту рефератів, що активізує увагу всіх студентів і сприяє розвитку доказовості їхнього мислення; вирішення конкретних професійних ситуаційних завдань (наукових проблем), під час якого розвиваються вміння формулювати і вирішувати проблеми, застосовувати на практиці теоретичні знання; ділових комунікативних ігор та ін.

До системи форм і методів навчально-продуктивної діяльності майбутніх практичних психологів нами віднесено спецкурс «Психологія професійної креативності» і практикум розв'язання практичних психологічних завдань (див. підрозділ 3.4). Останні зреалізовувалися із застосуванням ігрово-імітаційних і проблемно-діалогічних форм активізації творчої активності студентів, стимулювання їхніх творчих здібностей, здійснення ними продуктивної мислєдіяльності і спроможності здійснити креативну і творчу рефлексії власних дій і здобутків. Причому ставилася мета – створення умов для опанування студентами загальними уявленнями щодо методологічних, науково-методичних і прикладних проблем сфери інноватики і пізнавальної творчості, знайомство із підходами до вивчення соціально-психологічних аспектів творчої діяльності та засобів вивчення та оцінки креативності.

Для досягнення цієї мети нами було визначено такі завдання: формування спеціальних знань, що визначають загальні теоретичні уявлення про творчість і креативність на базі освоєння понятійно-категорійного апарату; привласнення знань щодо ролі та місця творчої діяльності у структурі здібностей суб'єкта; формування цінностей і вмінь, потрібних для організації і стимулювання творчої діяльності суб'єкта чи групи; розвиток у студентів уявлень про циклічно-процедурне урєальнення процесу психологічного практикування, які дають змогу здійснювати рефлексивний аналіз тих положень та емпіричних фактів, які вони отримують у межах теоретичного курсу; мислєдіяльнісне оперування наступниками особистіс-

ними знаннями, образами, смислами у проблемно-конфліктних ситуаціях осітьного і професійного спрямування.

Практична спрямованість застосування окресленого набору навчально-продуктивної діяльності майбутніх практичних психологів полягала також у формуванні в них умінь і навичок довільного опанування правилами організації та проведення різноцільового психологічного практикування. Мовиться перш за все про спроможного внутрішньо удіяльненого аналізу сутності явищ, подій, наукових та суспільних проблем, пов'язаних із процесом надання психологічної допомоги особистості конкретних віку, статі, соціальної зрілості і ментального досвіду.

3.4. ТРЕНІНГ ЯК ПСИХОДИДАКТИЧНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Гуманізація суспільних взаємостосунків і навчально-виховного процесу зокрема на рубежі другого і третього тисячоліть спричинили утворення фундаментальної тенденції у розвитку освітніх систем – зближення навчання із професійним мистецтвом. Якщо перша й особливо друга половина ХХ століття знаменувалася теоретичними і практичними намаганнями скопіювати у шкільній та ВНЗівській роботі логіку наукового пізнання й, відповідно, зміст дослідницької діяльності вченого, то за останні два десятиліття відчутними є спроби побудувати освітній процес за закономірностями мистецького, психоігрового дійства, а відтак за художньо-імітаційними схемами і техніками поведінки акторів-виконаців, які відтепер перемістилися у клас та аудиторію. Тому проблема розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів і пов'язані з нею питання стосовно розробки такого інноваційного психодидактичного засобу, як ігровий психологічний тренінг є досить актуальними.

Якість професійної освіти результативно визначається тим, наскільки вона розвиває, а точніше – вирощує на своєму ґрунті-середовищі методологічне мислення і професійні творчі здібності дипломованих випускників ВНЗ, де фундаментальне особистісне знання, пізнавальні і практичні вміння і навички, тобто базові освітні компетенції, становлять матеріал, що використовується для уможливлення фахово зрілої (психо-соціальної, юридичної, економічної, інженерної, педагогічної тощо) миследіяльності, спрямованої на постановку та розв'язання проблем і задач того чи іншого трудового процесу.

Актуальність проблеми творчого розвитку особистості молодшої людини на етапі навчання у ВНЗ сьогодні усвідомлюється настільки повно, що є авангардною в усіх державних документах про освіту, виступах осіб, які безпосередньо причетні до розвитку системи національної освіти. Але у вирішенні цієї проблеми існує багато труднощів. По-перше, здатність юні до творчості не характеризується якоюсь однією конкретною спроможністю (за винятком випадків прояву яскравої обдарованості – музичної, художньої тощо). Це – інтегративна якість особистості, яка відображає її особливу внутрішню структуру – спрямованість, набір певних психічних процесів і тенденцій, характерологічні якості, ціннісно-сміслові вміння.

Сьогодні підвищується попит на психологічні послуги в різних сферах суспільного повсякдення, а відтак зростають потреби та вимоги до системи професійної підготовки психологічних кадрів. Одним із аспектів цієї проблеми є завдання підвищення ефективності процесу підготовки фахівців-психологів у ВНЗ на загальних принципах гуманізації вищої освіти, що зумовлює врахування особистісного творчого потенціалу абітурієнтів і студентів відповідно до вимог обраної професії, до особистості самого практичного психолога як суб'єкта ділової пізнавальної взаємодії. Таке підвищення вимог означає і зростання ролі відповідності особистості фахівця вимогам його буденної праці. Така відповідність формується під час навчання у ВНЗ і подальшій трудовій діяльності, хоча базується цей процес становлення особистості на тій основі набутого ментального досвіду. Враховуючи, що спектр особистісних рис і провідних тенденцій абітурієнтів надзвичайно широкий, постає проблема визначення тих найнеобхідніших якостей особистості, відсутність яких унеможливує успішну роботу за фахом практичного психолога.

Підготовка психологів-практиків у системі університетської освіти охоплює аспекти, умови і форми відпрацювання роботи з розвитку їх власного творчого потенціалу (вміння звертатися до власної психічної реальності для узмістовлення професійного (психологічного) процесу надання допомоги через стосунки «психолог – клієнт»), застосування концептів та етичних схем як тактичних і ситуаційних моделей професійної поведінки.

Сучасний науковий підхід до аналізу особистості психолога-практика визначає набір його професійно значущих якостей. Істотна частина цього набору може бути сформована чи вдосконалена у процесі навчання у ВНЗ та під час подальшої роботи психолога за фахом шляхом за діяння різноманітних психодидактичних засобів інтенсифікації творчого розвитку та самореалізування. За критерієм творчого наповнення діяльності психолог – це особистість індивідуально-творчого стилю життя, який властивий професіоналам із виразними особистісними характеристиками, адекватною,

іноді навіть завищеною самооцінкою, цілеспрямованим, із розвинутими і різноманітними спонуканнями та інтересами; ось чому він спроможний приймати оригінальні рішення, добре адаптується в новому довкіллі, не втрачаючи своєї персональної самобутності. У цьому аналітичному контексті вершинні особистісно професійні утворення психолога становлять інтегрально внутрішнє підґрунтя його праці. А це означає готовність і здатність надавати психологічну допомогу особам, сім'ям чи соціальним групам шляхом креативного підходу до вирішення повсякденних завдань.

Головною ознакою творчої особистості традиційно вважаються її творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості, які відповідають вимогам творчої діяльності і є умовою її успішного виконання. Тому проблема цілісного освітнього впливу, який би забезпечував інтеграцію психосоціальних умов навчання з внутрішньою «творчою» структурою особистості є надзвичайна складна для реалізації у системі масового ВНЗ-навчання. Вихід тут, на наш погляд, полягає у зміні освітньої моделі, яка б «вироснула» методологічне мислення і професійну креативність ступенів ВНЗ. Саме тому в якості психодидактичного засобу розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів нами обрано тренінг, який заснований на принципах проведення організаційно-діяльничої гри.

На сучасному етапі становлення наукової психології не існує загальноприйнятого визначення «тренінг», що призводить до розширеного пояснення методу і визначення цим терміном самих різних прийомів, форм і способів, які використовуються у психологічній практиці.

Термін «тренінг» (з англ. – train, training) має певний шерег значень: навчання, виховання, тренування, дресирування. Подібна багатозначність присутня і в наукових визначеннях тренінгу. Ю.М. Ємельянов трактує його як групу методів розвитку здібностей до навчання й оволодінню будь-яким складним видом діяльності [85, с. 81-82].

Тренінг визначається і як спосіб перепрограмування наявної у людини моделі управління поведінкою і діяльністю. Існує також витлумачення тренінгу як частини запланованої активності організації, спрямованої на збільшення професійних знань та умінь, або на модифікацію соціальної поведінки персоналу, які є сумісними із цілями організації та вимогами діяльності.

Проблема застосування різних видів тренінгу для найрізноманітніших змін широко обговорюється в сучасній психологічній літературі. Провідними, як зазначає М.Л. Смульсон [250], в сучасній концепції тренінгу є поняття про психологічний вплив та особистісні зміни. Тренінг – це оргдіяльнична форма психологічного впливу, комплекс активних групових методів і водночас як мислекомунікативний процес, який опосередковує вплив на особистість. Термін соціально-психологічний тренінг, за

Л.А. Петровською, визначає таку практику психологічного впливу, яка ґрунтується на активних методах групової роботи [189] і передбачає особистісний вишкіл психосоціальної взаємодії в усіх аспектах і компонентах спроможності особи успішно і креативно діяти у реальних соціальних ситуаціях.

Ключова ідея будь-якої тренінгової роботи – намагання сприяти розвитку особистості шляхом зняття обмежень, комплексів, вивільнення її потенціалу. Метою психологічного тренінгу, за С.І. Макшаковим, є досягнення різноманітних змін психологічних, соціально-психологічних та інших характеристик людини, групи чи організації [155]. Науковець виділяє такі основні напрямки використання тренінгу: в роботі з дітьми та підлітками, у підготовці професіоналів різних спеціальностей, у вирішенні професійних завдань груп та організаційному розвитку, а також задля розвитку особистості та розв'язання особистісних проблем. Зі свого боку, М.Л. Смутьсон розглядає тренінг як один із видів навчального впливу [250].

У вітчизняній психології поширені визначення тренінгу як одного з активних методів навчання, як соціально-психологічного впливу, спрямованого на розвиток знань, соціальних установок, умінь і досвіду в сфері міжособистісного спілкування чи як засіб розвитку компетентності у спілкуванні, або ж засіб психологічного впливу [189]. За концепцією Г.О. Ковальова соціально-психологічний тренінг – це метод активного навчання як комплексного соціально-дидактичного напрямку [122, с. 134-135].

Отже, у психологічній науці теорія і практика тренінгів розроблена досить глибоко. Існує безліч підходів до визначення поняття «тренінг», що висвітлює як методи розвитку здібностей до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності і, зокрема, спілкуванням [85], засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, умінь і досвіду в сфері міжособистісного впливу, активне групове навчання навичкам спілкування у повсякденні, багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи чи організації з метою гармонізації професійного й особистісного буття людини [155].

У нашому дослідженні розглядаємо тренінг як один із психологічних засобів розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів. Відомі програми розвитку творчого мислення розроблені Е. Боно [30], який сформулював принципи розвитку креативного інтелекту, такі, як виділення необхідних і достатніх умов розв'язування задачі, готовність відмовитися від минулого досвіду, розвій здатності до поєднання протилежних ідей з різних галузей досвіду і використання одержаних асоціацій для розв'язування проблеми, розвиток здатності бачити багатофункціональність речі тощо [30].

Досить відомою на сьогодні є програма розвитку креативності Н.Ю. Хрящової, С.І. Макшанова [85]. Її основна мета – усвідомлення креативності в собі самобутнього екзистенційного стану продуктивного думання та його розвиток. Окрім того, вона пропонує завдання на усвідомлення і переборення бар'єрів прояву креативності, осмислення характеристик креативного довкілля, формування навичок та умінь керувати творчим екзистенціюванням.

Відомою є також запропонована акад. В.О. Моляко система творчого тренінгу КАРУС, найважливішу ланку якої становить тренінг в ускладнених умовах [170].

Пропонований нами тренінг спрямований на розвиток творчої особистості майбутнього практичного психолога, його програмне впровадження сприяє особистісному зростанню і максимальній реалізації його власного інтелектуального і творчого потенціалу в житті і професійному повсякденні. Воднораз, обстоюючи імітаційно-ігровий підхід у ВНЗ ми надали авторському психологічному тренінгу ігрового характеру, що закономірно розширило поле його актуальних цілей. Зокрема, у нашому досвіді психотренінгової роботи він покликаний:

по-перше, апробувати і збагатити ігротехнічний потенціал – свій власний і студентів – на етапі формування ігротехнічної групи; особливий інтерес при цьому викликали питання стосовно інтенсифікації ігрових мислєдїяльних процесів як джерела креативної активності;

по-друге, ознайомити учасників гри, а через них і більш широке коло студентів, із можливостями і загальними принципами проведення оргдіяльнісної гри; у такий спосіб закладалася основа для проведення серіалу таких ігор; при цьому питання не зводився до формування максимально оптимістичного, «нереального» ставлення студентів-психологів до оргдіяльнісних ігор творчого спрямування; йшлося про формування відносно невеликого, але переконаного у цікавості й важливості розпочатої справи активу прихильників ігрово-креативного підходу до активізації та розвитку творчої активності, котрі адекватно сприймали всі пропоновані нововведення;

по-третє, зацікавити студентів і викладачів тематикою гри, тобто проблематикою розвитку професійної креативності і способами її імовірного осмислення та практичного розв'язання.

Тренінг характеризується такими особливостями:

1. Складався із системи відносно самостійних занять (по дві академічні години кожне), по групованих у три заняття щоденно.
2. До структури кожного заняття входили релаксаційні та рефлексивні вправи.

3. Діагностичну функцію на окремих заняттях виконували невеликі психологічні тести, анкети, опитувальники і проєктивні методики.

4. До змісту тренінгових занять включені різні невербальні методики: мімічні, жестові, тактильні, вербальні – інтонаційна техніка, прийоми ведення діалогу, способи подавання та сприйняття зворотного зв'язку, деякі мнемотехнічні прийоми розширення кола уявлень учасників про власну пам'ять та фантазію, вправи на розвиток інтуїції та інтелектуальної лабільності.

5. До заключної частини кожного заняття обов'язково входили самозвіти учасників з рефлексією процесу і результатів психотренінгу. Ігротехнічна підготовка гри складалася з двох етапів. На першому з них, у режимі семінару, ігротехніки аналізували ситуацію розвитку професійних творчих майбутніх фахівців психологічного профілю за матеріалами попередніх науково-практичних розробок і давали критичну оцінку використовуваних підходів та отриманих результатів; на другому, головню в режимі самовизначення та програмування, була сформована команда ігротехніків та визначені план і сценарій гри.

У зв'язку з відсутністю жорстких настановлень на форму продуктного виходу та обмеженими масштабами гри (тривалість – 5 днів, 30 годин, кількість учасників – 12–15 осіб) планувалося проведення гри творчого вичнення відкритого типу. В ході її передбачалося поєднання двох процесів – проблематизації і цілепокладання. На початковій стадії (перший день гри) як найважливіша була визначена процедура самовизначення учасників у рамках більш широкої системи, ніж розвиток творчих здібностей особистості, і на цій основі – формування різних позицій – індивідуальних та групових, яке стосувалося однорідного складу учасників оргдіяльній гри. Проте особистісне, а тим більше групове, позиціонування не могло бути здійснено відразу, наприклад, шляхом розподілу групи залежно від приналежності студентів до різних курсів чи статі. Другий день відводився на опрацювання постановки кожною з груп по дві-три найбільш актуальних проблеми і на їх порівняльному аналізі за об'єктивністю, складністю, нагальністю.

Регламент роботи сценарно був таким: перший день – проблемна доповідь (1 година), проблематизація у миследіяльності трьох групах (3 години), пленарне засідання – доповіді представників груп про виконану роботу: від проблематизації до програмування (2 години); другий день – робота в групах (3 години), підготовка доповідей за темою (3 години); третій день – методологічна консультація (1 година), робота в групах (5 годин); четвертий день – пленарне засідання – доповіді та їх обговорення (5 годин), підведення попередніх підсумків гри (1 година); п'ятий день – проблемно-тематична рефлексія (3 години), оргрефлексія (1 година), саморефлексія (2 години).

У доповіді, що відкривала гру, повідомлялося про досвід та результати раніше проведених оргдіяльнісних ігор. Учасники зіставлялися з іншими ігровими підходами, у тому числі з навчальними та діловими іграми, соціально-психологічними рольовими іграми тощо. У підсумку були визначені такі завдання гри:

а) виявлення і постановка проблем розвитку професійної креативності майбутніх фахівців, інтенсифікація обміну досвідом організації проблемно-пошукового типу навчання;

б) ознайомлення учасників з можливостями, нормами і сценарієм проведення оргдіяльнісної гри на конкретну тему;

в) технологічно-процедурне зреалізування оргдіяльнісного ігрового плану та сценарію творчого вчинення в конкретних умовах ВНЗ і за участю викладачів і студентів старших курсів;

г) проміжна і підсумкова рефлексії здобутків і прорахунків конкретної оргдіяльнісної гри кожним її учасником та керівником.

Були сформульовані також основні принципи оргдіяльнісної гри: не спостерігати, а безпосередньо брати участь; діловий, конкретний, а не звітно-показовий характер виступів; діяти «тут і тепер» та ін. Після відповідей на запитання учасники були розділені на три групи, кожній з яких було оголошено спільне завдання на перший день – дати проблемний опис нестандартних ситуацій. Кожна група, разом з ігротехніками, підготувала один або (якщо думки у групі розходилися) кілька доповідей. Перед початком пленарного засідання у штаб гри здавалися короткі тези доповідей. Потім усі учасники гри працювали за сценарієм.

Після пленарного засідання і роботи в групах відбулося засідання штабу гри, на якому була проаналізована ситуація першого дня гри й уточнена програма на наступний день.

Другий день був присвячений творчо-рефлексивним дискусіям у групах і підготовці тематичних доповідей, їх сценарній презентації у самих ігротехнічних групах за участю методологів.

На початку третього дня була дана всім учасникам гри методологічна консультація у формі доповіді стосовно поняття «професійна креативність». Новий зміст природно актуалізував проблемне поле роботи груп, які в другій половині дня зайнялися доопрацюванням доповідей, уточненням моделей і мислесхем, які мали виноситися на загальне обговорення.

Якщо на першому пленарному засіданні були дані настановлення на максимально критичний аналіз гравцями та ігротехніками результатів роботи кожної з груп, то на другому (четвертий день) – критичні оцінки допускалися як складова частина конструктивних пропозицій щодо розвитку результатів миследіяльності та роботи груп.

П'ятий день гри присвячувався різноаспектній рефлексії як усього

здобутого, так і прорахунків, у ході якої кожен з учасників мав можливість висловити свої думки про цю гру, дії ігротехніків і методологів, а також самозвітувати про власні креативні здобутки та особистісне зростання.

Через тиждень після завершення гри відбулося повторне обговорення її результатів, у якому здебільшого брали участь, організатори та актив учасників гри; повторна рефлексія дала змогу кожному чітко осмислити цілісно-смыслову траєкторію розвитку власних професійних творчих здібностей.

У психодидактичному аспекті продемонстровані широкі можливості застосування імітаційно-ігрових форм, методів і технік інтерактивної роботи викладача зі студентами (ігровий психологічний тренінг), які не тільки підвищували академічну успішність останніх, а й спричинили прискорення їхнього інтелектуального, особистісного, морального і творчого розвитку впродовж навчання у ВНЗ.

Вище описана психотренінгова робота показала, що для нарощування творчого потенціалу особистості майбутнього практичного психолога потрібно, щоб в освітньому процесі важливе місце посідали:

а) актуалізація когнітивних ресурсів особи, організована як активне розширення її інтелектуальної сфери, що становить надійне підґрунтя у формуванні творчих здібностей;

б) творче освоєння студентом понятійно-категорійного апарату задля оперування ним дієвим мисленнєвим інструментом при розв'язанні дослідницьких, творчих завдань, що породжують проблемні і колізійні ситуації;

в) постановка наступниками запитань проблемного характеру, які стимулюють активну розумову діяльність на індивідуальному і колективному рівнях мислєдіяльності;

г) освітнє стимулювання ерудованості студентів, розширення їхнього світогляду у сфері наукових знань різнобічного спрямування;

д) навчання прийомам самосійного мислення (логічні операції, які допомагають творчо працювати із різними потоками інформації, дійти власних висновків, а не просто перейняти вже готові міркування чи твердження);

е) ігрово-імітаційна організація навчального пізнання як процесу опосередковано керованого наукового дослідження (за логікою організації, використанням методів), ознайомлення з різними його процедурами, формами, методами, засобами та інструментами.

Одночасно вкотре було доведено, що для розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів потрібне нерегламентоване довкілля з демократичними відносинами і з можливістю наслідування творчої особистості, головню через копіювання стилю мислєдіяльності та

особистісних властивостей (незалежність думок і вчинків, вмотивованість і рішучість пошуку, відкритість і самоактуалізованість тощо). І тут важливо повно задіяти ресурси як інтелектуальної та конативної, так і емоційно-особистісної сфери кожного студента.

Вищевикладене дає підстави висновувати, що запропонований ігровий психологічний тренінг (здійснюваний на засадах організаційно-діяльнісної гри) передбачає активне й цілеспрямоване формування у студентів-психологів досвіду творчого мислення, котрий полягає у цілеспрямованій взаємодії, співтворчості викладача і студента за спеціально організованих умов із застосуванням чітко спроектованих механізмів, форм, методів, засобів та інструментів організації занять, що використовуються комплексно і залежать від завдань конкретного етапу розвитку професійних творчих здібностей, творчого потенціалу та методологічного мислення наставника-керівника конкретної тренінгової групи.

Проблемно-пошукове та ігрово-імітаційне зорієнтування спільної освітньої мислєдіяльності викладачів і студентів формує в останніх динамічну систему особистісного знання, яка поєднує його явні форми (виражені у раціональному мисленні, почуттях, думках, відрефлексованих смислоформах) і неявні (що передаються неформальними засобами лише у безпосередньому міжособистісному контактуванні поза їх усвідомленням), парадигмальні організованості свідомості та інтуїтивні образи-узмістовлення, відрефлексовані смисли й апіорні значення, професійні інтелектуальні компетенції та універсальні методологічні засоби комунікації і мислєвчинення; все це готує практичного психолога до продуктивної життєдіяльності у багатопроблемному українському соціумі.

У нашому досвіді експериментування освітній процес організовувався не тільки на репродуктивному, а й на продуктивно-творчому рівні, забезпечував виконання головного завдання – формував різнобічно розвинену, соціально активну і творчу особистість фахівця, котрий володіє як знаннями, так і спроможністю до творчого саморозвитку й самоосвіти, умінням досягати неординарних професійних цілей і своєчасно реагувати на соціальні та ділові запити сьогодення. Зміна змісту навчально-креативної діяльності студентів психологічного профілю доповнювалася майже безперервним застосуванням творчих завдань, форм і засобів прямого та опосередкованого, ситуаційного і перспективного психологічних впливів. Причому успішність цієї діяльності здебільшого залежала не стільки від рівня розвитку формально-особистісних компетентностей студента, скільки від евристичних, інтуїтивних способів його інтелектуального діяння та головно від розвитку творчих здібностей.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

1. Задля нарощування творчого потенціалу особистості майбутнього практичного психолога потрібно інноваційно-психологічне збагачення освітнього процесу ВНЗ, у якому б важливе місце посідали: актуалізація когнітивних ресурсів особи, організована як активне розширення її інтелектуальної сфери, що становить надійне підґрунтя у формуванні творчих здібностей; творче освоєння студентом понятійно-категорійного апарату задля оперування ним як тонким мисленнєвим інструментом при розв'язанні дослідницьких, творчих завдань, що породжують проблемні і колізійні ситуації; постановка наступниками запитань проблемного характеру, які стимулюють активну розумову діяльність на індивідуальному і колективному рівнях мислєдіяльності; освітнє стимулювання ерудованості студентів, розширення їхнього світогляду у сфері наукових знань різнобічного спрямування; навчання прийомам самосійного мислення (логічні операції, які допомагають самостійно творчо працювати із різними потоками інформації, дійти власних висновків, а не просто перейняти вже готові міркування чи твердження); ігрово-імітаційна організація навчального пізнання як процесу опосередковано керованого наукового дослідження (за логікою організації, використанням методів), ознайомлення з різними дослідницькими процедурами, формами, методами, засобами, інструментами.

2. Для розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів потрібне нерегламентоване довкілля з демократичними відносинами і з можливістю наслідування творчій особистості, головню через копіювання стилю мислєдіяльності та особистісних властивостей (незалежність думок і вчинків, вмотивованість і рішучість пошуку, відкритість і самоактуалізованість тощо). І тут важливо повно задіяти ресурси емоційно-особистісної і спонтанно-креативної сфер кожного студента.

3. Застосування імітаційно-ігрових форм, методів і технік інтерактивної роботи викладача зі студентами (щонайперше ігрового психологічного тренінгу) має широкі психодидактичні можливості полівмотивованої активізації освітнього процесу у вищій школі, адже не тільки підвищує академічну успішність останніх, а й прискорює їхній інтелектуальний, особистісний, моральний і творчий розвиток. Окрім того, за умов систематичного і взаємно компетентного їх співпрацювання викладачами і студентами-психологами реально уможлиблює формування в них професійного досвіду творчого мислення, котрий виявляється у їх цілеспрямованій взаємодії, співтворчості із використанням чітко спро-

ектованих механізмів, форм, методів, засобів та інструментів організації навчальних занять. Тоді вибір останніх характеризується комплексністю і психологічною оптимальністю, залежать від завдань конкретного етапу розвитку професійних творчих здібностей, творчого потенціалу та орієнтирів методологічного мислення всіх учасників навчання.

4. Системна організація проблемно-діалогічної роботи студентів найкраще здійснюється за психологічними критеріями тоді, коли імітаційно-вчинкові та оргдіяльнісні форми, коли постійно використовуються методи і засоби навчання, що актуалізують їхню готовність до майбутньої продуктивної професійної діяльності. У системі методів такої роботи щонайперше було застосовано спецкурс «Психологія професійної креативності» і практикум із розв'язання психологічних завдань. Також використано особистісний тренінг як один із психологічних засобів розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів, що розроблений на засадах організаційно-діяльнісної гри і спрямований на розвиток їх творчої індивідуальності; саме він забезпечив особистісне зростання і максимальну реалізацію їхнього власного творчого потенціалу у приватному житті та локалізованому професійному повсякденні.

РОЗДІЛ 4

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

4.1. ІГРОВА ФОРМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ ЯК КУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН

Актуальність розробки різних аспектів даної проблеми, зокрема, дослідження розвитку креативності працівників соціогуманітарної сфери, зумовлена тим, що Україна на сучасному етапі розвитку має особливо гостру потребу в творчих особистостях, які усвідомлюють свою креативну суб'єктність і виявляють її у професійному повсякденні.

У професійній підготовці майбутніх фахівців нині існує низка суперечностей між: а)соціальним замовленням суспільства на фахівців, спроможних професійно і компетентнісно організувати роботу, і відсутністю такої підготовки у ВНЗ України; б)вимогами до якісного рівня підготовки майбутніх фахівців та їх практичною неготовністю до ефективної професійної діяльності; в)потребою здійснення якісної професійної підготовки і недостатністю науково обґрунтованих теоретичних і методичних засад її забезпечення. Ці суперечності підсилюють актуальність проблеми різноаспектного обґрунтування системи профпідготовки фахівців загалом і розвитку їхньої професійної креативності зокрема.

Організаційно-діяльнісна гра як засіб і метод розв'язання міждисциплінарних і міжпрофесійних проблем була вперше підготовлена і проведена в 1979 році під керівництвом Г.П. Щедровицького, який є засновником і теоретиком даного методу і форми розвитку колективної миследіяльності [332], а у форматі його філософської школи (системомиследіяльнісної методології) цей напрям прикладного методологування за останні 35 років успішно розробляли В.Л.Аксентьев, Г.І. Александрова, Н.Г. Алексеев, О.С. Анісімов, П.В. Баранов, І.Е. Берлянд, К.Я. Вагіна, Ю.В. Громико, В.С. Дудченко, І.В. Жежко, С.М. Зверев, Г.О. Зверева, О.П. Зінченко, О.С. Казарновський, Л.М. Карнозова, Є.Б. Кондратьев, С.І. Котельников, Ю.О. Левада, Є.Манучарова, С.В. Наумов, С.В. Попов, А.І. Прігожин,

В.М. Розін, Б.В. Сагонов, А.О. Тюков, М. Хроменченко, П.Г. Щедровицький, Д.Т. Янков та ін.

Однак, незважаючи на великий масив досліджень і різноспрямованих практикувань, проведених у лоні ігрового руху та у персональному досвіді здійснення оргдіяльнісних ігор, усе ж є підстави констатувати недостатнє науково-проектне розв'язання піднятої проблеми, котре передбачає здійснення міждисциплінарного теоретико-методологічного пошуку на нових парадигмальних засадах і створення системи оргдіяльнісних ігор в освітньому просторі кредитно-трансферної системи навчання.

В історії постання людської культури науковці чітко виділяють два типи мислення, що з'являються у різний цивілізаційний час і за різних соціокультурних обставин. Перший тип – «обчислювальний сутності» – виникає й формується у Стародавній Греції (від учень Платона та Аристотеля до праць схоластів). Його основу становить здатність розраховувати (обчислювати) сутності світу, розуміння якого перебуває поза мисленням, а досягається через одкровення і споглядання. Тому отримувані у такий спосіб дані треба було «обчислювати», тобто якимось вибудовувати зв'язки і відношення між ними. Так, аристотелівська «Фізика» дозволяє систематизувати речі видимого світу, його «Метафізика» вказує на сутність світу невидимого, а «Логіка» уможливило побудову істинних суджень про обидва світи. Мислення при цьому регулярне, але *розум і світ* розірвані: між мислимим світом і реальним перебуває одкровення.

Другий тип, також добре описаний [262], це – «чисте мислення», котре створює свої власні сутності – ідеальні об'єкти, підґрунтя для появи яких дають онтологія і метод (що розуміється як порядок, «правила для керівництва розуму» [275]). У підсумку з'являються не істинні судження, а зовсім інші утворення – знання. Мислення у набутках новоєвропейської науки починає продукувати знання. Отож мислення цього типу починає переносити свою регулярність і розрахунковість на організацію людського повсякдення і зовнішнього світу. Постає технічна інженерія, що дозволяє все більше змінювати світ згідно з ідеальними уявленнями, які формує наука. На початку ефективність такого мислення була настільки потужною, що виникла ілюзія, що світ влаштований відповідно до мислимого, а воно справді віддзеркалює сутність світу. Саме звідси походить як об'єктивний ідеалізм, який вважає світ проявом процесу розвитку ідеї, так і матеріалізм, котрий переконаний, що мислення «відображає» закони природи, а також ще й різноманітні діалектичні вчення, що намагаються утвердити переходи з ідеалізму в матеріалізм і навпаки. Але з часом осягається, що постійно

удіяльне мислення не може освоїти події світу, тому виникає відчуття абсурду, а далі – катастрофи. Понятійно остання вказує на порушення регулярного перебігу подій у людській цивілізації, що стаються протягом життя одного покоління. Смысл катастрофи полягає у руйнуванні систем життєдіяння за умов збереження масової свідомості людини, котра повинна не просто вижити, а ще й зберегти своє достойне повсякдення. Ось чому, скажімо, Перша і Друга світові війни, екологічні лиха, техногенні аварії, наприклад Чорнобильська катастрофа, вітчизняні революції, перебудовні реформи репресивного спрямування сучасною масовою свідомістю сприймаються як катастрофи: система організації буденного життя населення руйнується, а свідомість залишається настільки ж високоорганізованою, як і до катастрофи, та вимагає того ж від повсякдення. Зусилля людства спрямовуються на відновлення колишнього впорядкованого за всіма параметрами життя і на його розвиток, а від колективного мислення вимагається творіння нових форм людської квітальності, у тому числі узагальнюється потреба мислити масштабами катастроф, точніше – їх організацією і ліквідацією.

Іншими словами, новоевропейська людина починає будувати плани зміни життя на всіх рівнях – від реорганізації родини чи фабрики до реформування способу життя цілих країн і народів. І точно так само, як за часів Стародавньої Греції пірати Середземномор'я будували свої розрахунки (скажімо, як, маючи три сотні осіб, захопити місто із п'ятьма тисячами жителів, у якому до того ж жоден з них не був), так нині велика армія людей – від керівника розвідгрупи до рекламного агента та аналітичної групи політика – розраховують, як змусити велику кількість людей робити те, що потрібно саме їм як маніпуляторам, не застосовуючи прямого тиску, насилля. Те, чим у 1905 і в 1917 році займався В.І.Ленін із соратниками, розраховуючи перевернути життя величезної країни, тепер професійно займаються тисячі і сотні тисяч людей. У результаті дрібні і великі катастрофи стали повсякденністю, а їх запобігання, організація та ліквідування наслідків – роботою, промислом, фахом.

Передбачення катастрофічного перебігу подій, як би вони не називалися – конфлікти, проблеми, ризиковані заходи, крахи та банкрутства, аварії, масові заворушення, соціальні та наукові революції, надзвичайні чи екстремальні ситуації, – та особиста квітальна участь в них вимагають іншого складу мислення, яке насаджували філософи і вчені колишніх генерацій. За цих широкомасштабних проблематичних умов невиправдано звужується суспільно організуюча роль науковців і фахівців, котрі за

найкращих обставин поповнюють ряди численних експертів, радників та аналітиків, хоча насправді правлять бал політики і військові, які влаштовують перевороти і кризи, рекламні агенти та шоу-бізнесмени, котрі всіляко потрурають їм і є такі собі господарі настроїв натовпу, організатори світових систем інформації. До них також належать фінансові магнати, котрі розмірковують над долею Заходу і «країн, що розвиваються», організують «економічні чудеса» в Азії і «розчищають території» в Югославії для майбутнього «дива». А носії усталеного типу мислення масово служать цим цілям замість того, щоб усвідомити причини різномасштабних катастроф. Проте й паростки нового типу мислення очевидні: його логічну основу утворюють світи, що виникають як простір життя онтологічних і культурних сутностей, ситуаційна динаміка і засоби самоорганізації в ньому та мислесеми як ідеальний спосіб творення світів, як інструмент їх освоєння і засіб подорожування ними. Результатом такого мислення є новий порядок суспільного життя, нові світи особистісного буття.

Донині вишколені ідеали моністичного і регулярного мислення породили технологічну форму організації та ідею управління, що з виробничої сфери давно перейшла на царину повсякденного життя взагалі. Але народи, країни і люди, на відміну від машин, не можуть існувати виключно технологічно. а мають здатність ставити власні цілі, діяти, грати, вчиняти, рефлексувати. Панування технологічної форми організації повсякдення, на жаль, створило ситуацію всеростаючої екологічної загрози всьому живому – регулярне мислення не змогло відшукати форми усвідомлення сутності технології, а отже й обмежень на всеохватне застосування різноманітних технологій (інженерних, біохімічних, соціальних, політичних, управлінських, освітніх, туристичних, відпочинкових тощо).

В осередді ідеї управління перебувають ілюзії «регулярно мислячої» свідомості, котра припускає можливість створення такої системи управління суспільством, за якої воно буде «правильним», повно досконалим. Причому масштабні спроби реалізації цієї ідеї, виношеної гігантами непрофільно зорієнтованої людської думки (В.І. Ленін, А. Гітлер, Й.В. Сталін та ін.), призвели до ще більш страхотливих наслідків, адже саме ця ідея породила соціалізм і фашизм, апартеїд і неоколоніалізм Заходу. Отож традиційне мислення виявилось не в змозі впоратися із викликами ХХ століття, котре ввійшло в історію як трагічне і криваве. Не впоравшись, воно породило «абсурд» у свідомості окремої людини і «деконструкції» у світорозумінні філософа, викликало актуалізацію есхатологічних і просто нігілістичних настроїв, позбавивши життя сенсу; потім стало наполегливо ховатися в

мовних вправах і спробах повернення до «Золотого віку філософії», коли воно могло займатися питаннями буття й істини, не звертаючи уваги на кардинальні зміни повсякдення, що відбуваються протягом життя одного покоління.

Примітно те, що вся ця панорамна колізія глобального людського інтелекту була прожита Московським методологічним гуртком – групою особистостей, котра поставила собі за мету культивувати найбільш передові форми мисленнєвого зреалізування всіх і кожного. Почавши з «Капіталу» К. Маркса, подолавши позитивізм науки, пройшовши через феноменологічну звабу, методологія вийшла до проблеми формування синтетичного мислення, де на неї чекали ідеї організації та управління. Ось чому методологи, віддаючись служінню думки, стали творити й обстоювати граничні форми регулярного методологічного мислення. Але для цього потрібно було «проживання» ще розвитково неіснуючої межі – між регулярним мисленням Декарта і Канта та сучасним мисленням катастроф. До того ж радянська система «розвиненого соціалізму», базуючись на ідеях управління всім життям і тотального планування реалізувала грандіозну утопію новоевропейського мислення, тому й була підмінена соціокультурним імітуванням. Відтак потрібно було відшукати місце, де б організація та управління існували актуально й повнонагомо, де людина могла би їх прожити і відчувати кордон дії, причому і як розумову дійсність, і як соціальну реальність. Таким місцем або локалізованим часопростором й стала гра.

Отже, методологія винайшла оргдіяльнісну гру. Через кілька років, на піку досконалості в техніці проведення оргдіяльнісних ігор, стала розвалюватися світова цивілізація – Радянський Союз (1991 рік). Зійшлися світові промені розвитку людства: відбулася подія і новий тип мислення став фактом, котрий з латентної фази культивування перейшов у стадію оформлення та оприявлення. І стало доконче зрозуміло, що таке явище, як гра, не можуть бути взяті й осмислене регулярним («чистим») мисленням, для цього потрібне, як зауважує С.В. Попов, мислення інженерне або «катастрофічне», яке створює не знання про гру, а схему становлення (створення, співучасті в появі) гри. Відповідно, й організація знання у цьому разі інша – «дисциплінарна» [201], а не логіко-предметна, що прийнята в сучасній науці. Дисциплінарна організація, окрім поданої пари «поняття – схема» (за предметної – це «об'єкт – метод») вимагає ще й пред'явлення меж та умов існування знання. На відміну від предметної організації, де умовність знання визначається способом побудови ідеального об'єкта (процедурами локалізації та абстрагування, або «фальсифікації» і

«верифікації», за К. Поппером [203]), у дисциплінарній умовності задається через можливості використуваної схеми, межі історичної реконструкції й через «історію створення», або «особисту історію людини».

Вочевидь, слово «гра» потрапило в організаційно-діяльнісний формат життєздійснення певною мірою випадково, а тому може видатися, що не зовсім слушно розглядати оргдіяльнісну гру як власне гру. Тому й питання: «Що в оргдіяльнісній грі власне ігрового і чи є вона грою?», насправді не таке й важливе. Г.П. Щедровицький іноді підтримував цю версію: термін «гра» використовувався як смисловий захист від влади і доносів. Він теж іноді не вважав оргдіяльнісну гру грою. Але в ігротехнічний період важко сказати, що говорилося на семінарах серйозно, а що «для гри» – для збурення інтересу присутніх і появи опозиції. Адаже в іншому місці стверджує: «Оргдіяльнісна гра є гра», «... між оргдіяльнісною грою і, скажімо, дитячими іграми немає якісних або сутнісних відмінностей» [див. 336].

Проте ідея провести першу оргдіяльнісну гру, як вказувалося вище, виникла на основі досвіду проведення методологічних семінарів, на поіменованих іграх, і досвіду проведення навчальних ділових ігор в Інституті фізкультури. До питання про ігрову природу оргдіяльнісної гри ставилися насправді досить серйозно упродовж кількох років: у 1982 і 1983 проводилися наради «Ігри та ігрові форми організації мислєдіяльності», потім ігри з проблем гри: Гра 39 в Горькому за темою «Поняття гри і типологія ігор» (1984), Гра 44 (гра 5 С.В. Попова) в Бірштонасі «Демонстрація і метод при передачі досвіду ОДГ (Типологія і загальне поняття гри)» (1985), Гра 52 в Калінінграді «Передача техніки і методів організації ОДГ у педагогічні сфери та галузі» (1987). Було створено багато мислєдіяльнісних уявлень про оргдіяльнісну гру, але жодного – про власне гру як таку [341]. Зважаючи на окреслене, сформулюємо кілька попередніх узагальнень:

- по-перше, гра для оргдіяльнісної гри – вираження більш глибокої її сутності, ніж «форма і спосіб організації колективної мислєдіяльності...» (Г.П. Щедровицький) [336], «метод розвитку освіти» (Ю. Громико) [69], «механізм розвитку діяльності» (П. Баранов, Б. Сазонов) [16]. Інакше кажучи, маємо вторинні характеристики, достовірність яких відносна з точністю до ступеня реалізації «ігрового» в онтофеноменологічному форматі конкретної оргдіяльнісної гри;

- по-друге, саме розвиток гри в оргдіяльнісних іграх призвів до проблематизації форми та ідеї оргдіяльнісної гри, багатьох положень методології, на яких здійснювалася робота учасників у просторово-часових в рамках окремої гри як самобутнього культурного явища;

- по-третє, чи не розробленість у системомиследяльній методології сфер, пов'язаних із суспільними процесами і структурами, з етикою та антропологією, зумовила те, що феномен гри в оргдіяльній грі не був належним чином усвідомлений й описаний, що, своєю чергою, спричинило як руйнування методологічного апарату, використаного в грі, появою псевдопроблем (скажімо «відносини методології та оргдіяльній гри») та ідеї оргдіяльній гри «без методології», так і потребувало розробки нових засобів методологування, здатних асимілювати подібні ігри як ковітальні культурні утворення. Тим більше, що за радянських часів методологія існувала маргинально, і навіть спроба розробляти позитивні наукові положення про суспільство була практично неможлива, адже агресивність офіційної науки знищувала все нове. Досить згадати конфлікт Г.П. Щедровицького з офіційними соціологами наприкінці 60-х років, що закінчився виключенням його з партії. Ті ж проблеми – з офіційними філософами і психологами. Щоправда й за часів державної незалежності становище не краще: відбувається «культурна» колонізація країн СНД, натомість у розряд офіційного переходить другосортний західний теоретичний товар на зразок «конфліктології», «теорій менеджменту», «модерації» та ін., що відрізняється не меншою агресивністю до вітчизняної культури та етнонаціональної ментальності.

Поняття про гру відноситься до класу важкофіксованих у буденній і науковій свідомості через його пра-культурний характер, а, відтак, і спроможності породжувати «світи» за явної ментальної участі людини у ситуаціях персоніфікованого вживання. Цей клас понять відрізняється від звичних науці субстанційних і функціональних понять тим, що і субстанція, і функція того об'єкта (предмета, явища чи процесу як продукту суспільної свідомості), про який мовиться, встановлюється безпричинно діючою і реалізуючою смислово це поняття особою. Світоглядне поняття, категорично кажучи, не можна засвоїти, не проживши того, про що воно говорить. Тільки переживши гру, страждання, кохання, творення людина здатна про них осмислено висловитися і мисленнево побачити, що змістовно стоїть за поняттями, котрі описують ці психодуховні стани. Звідси витікає поширений суб'єктивізм у витлумаченні сутності названих понять: «якщо людина сама грає, то це гра, або ж «кожен розуміє гру по-своєму». Тому тут проблема полягає не у визначенні поняття «гра», що важливо для науковця, а в його рефлексивному освоєнні. Загалом понятійна складність гри зумовлена особливим характером самого явища. І це яскраво демонструють Й. Хейзинги [279] і Х.-Г. Гадамер [54], доводячи, що в європейських мовах

слово «гра» не має іншого відповідного дієслова, крім «грати». «У гру грають. Іншими словами, щоб виявити вид діяльності, слід повторити в дієслові поняття, закладене в іменнику. А це, швидше за все, означає, що дія – такий особливий і самостійний вид, що випадає з кола звичайних різновидів діяльності. Гра – це не діяння у звичайному узмістовленні» [82]. Тому, прагнучи уникнути суб'єктивізму, світоглядне поняття часто намагаються розгорнути через культурологічну фіксацію того явища, яке ним описується. Ось чому кращі описи гри становлять культурологічні описи (яскравим прикладом тут може бути хоча б класична робота Й. Хейзинга «Homo ludens»).

Але за всієї евристичності культурологічного підходу об'єктивувати діяння людей, перетворюючи їх на явища культурного і суспільного життя, Й.Хейзинга усе ж не відповідає на питання про те, як такі утворення виникають, як їх уможливити чи «здійснити», скажімо, як «здійснити гру»? Щоб відповісти на це питання треба виявити діяльнісну, суто інженерну сторону змістового наповнення цього поняття. Власне таких інженерних теорій гри поки що немає, хоча найближче до її створення і прикладного застосування підійшли творці вітчизняного театру, зокрема К. Станіславський з його технологією актора. Інженерне уявлення становлення гри подано у книзі П. Брука «Порожній простір» [35].

Очевидно, що генеза сутнісного уявлення гри як такої, звичайно, опрацьовується істориками культури. Найбільш різко недоліки такого підходу виражені, наприклад, у редакторському тексті культурологічного журналу «Апокриф», другий номер якого цілком присвячений грі: Г.П. Щедровицький, оцінюючи «Homo ludens» Й. Хейзинга як вияв німецько-голландське занудства, висновує, що гра у такій інтерпретації постає як зацікавлена, але напружена діяльність зі своїм внутрішнім порядком у замкненому, відмежованому від решти світу просторі та часі. І це надруковано ще в 1938 році у «Людина, яка грає...». Та це ж визначення концтабору!» [19; 279].

У парадигматиці М.М. Бахтіна та Й. Хейзинга гра, як і карнавал, виникає з відокремлення, з виділення, «оази щастя». Причому увага зосереджується не на «щасті», а на «оазі», що цілком властиво німецькій естетиці, починаючи з Баумгартена: не тільки естетичний об'єкт є щось відокремлене, а й інтернаціональність – окремніше виділення. Більше того, саме відособлення становить щастя чистого духу, для кого гра – це щастя виосібнювання» [19]. Щонайперше виявляється, що не можна розповісти про гру людині, котра не прожила її, не побувала у тому психоемоційному

стані, який дає гра. Тому правильні і глибокі міркування про гру як про вітакультурне явище повсякдення не виявляють відчуття азарту, ризику, екзистенційного проникнення Я у світ гри. Для цього треба, як мінімум, ризикнути і зіграти. І саме тому не можуть бути довершено вдалими спроби описати гру ні науково, де вимагається об'єктивоване (відмежоване від людини) знання, ані, що вкрай парадоксально, естетично, де важливе, за М.М. Бахтіним, «позаперебування» (рос. – «внеаходимость») [19].

Крім того, залишається загадкою те, як твориться гра. Почасти дивує, що багато людей не тільки грають у вже існуючі ігри, а й самі придумують і створюють ігри. Однак але це залишається більше індивідуальним мистецтвом, аніж інженерним проектом чи дослідницькою технологією. Нарешті одні, пишучи про гру, прагнули показати її сутність художніми засобами, намагаючись викликати почуття, котрі виникають у людини-гравця. Інші були більш раціональні, працювали над текстовим змістовленням гри, в котрому всерівно втрачалась та сила, яка екзистенційно задіює людину до неї і дозволяє їй плекати новий окультурний життєвий порядок, що, за Й. Хейзинга [279], є наслідком справжньої гри.

Отже, оргдіяльнісні ігри треба творити, причому щоразу створюючи нову гру, з новими гравцями, на новому плацдармі і на новому матеріалі. Кожна така гра, як підтверджує досвід проведення численних оргдіяльнісних ігор за 35-річну історію їх практикування, конструюється як самостійний витвір і розігрується по-новому сценарному перебігу ігрових ситуацій і подій. Тому, щоб адекватно описати окрему повноцінну оргдіялісну гру, потрібно подати не тільки зовнішній об'єктивований контур та характерні ознаки гри як такої, а ще й опрацювати схему становлення конкретної гри, тобто те як вона виникає і як цьому сприяють люди, котрі її проводять. Причому ця схема повинна бути методологічна, а це означає, що вона має «обертати» характеристики об'єкта в метод дії і навпаки.

Спочатку відновимо об'єктивований контур гри, який нам дає уявлення про гру як про культурне явище. І перша зупинка на цьому шляху – це протиставлення гри і «реального життя». Гра – це не зовсім серйозно, а відтак заняття жартівливе, хоча й не «зайве». І це розуміння гри вкорінено у мові аж до повсякденного уявлення про гру. Проблема, власне, полягає в тому, що кожного разу невідомо, де проходить межа між серйозним і несерйозним. Вона виявляється невловимою: в один момент гра – це «пусте» проведення часу, в інший – серйозніша за реальне життя. Отож вказана межа залежить від людини – її стосунків, або ще від чогось. На цьому моменті, на жаль, дослідження зазвичай припиняються, адже вважається,

що достатньо вказати на сюжет та правила гри, які нібито й фіксується ця межа. Проте, з методологічного погляду, гра розгортається не в «сюжеті», а через його уможливлення, тобто «поверх» формальної структури самої гри. Довільність, а відтак рухливість і невизначеність вказаної межі є дуже важливою і сильною стороною гри, тому що дозволяє гравцеві змінювати її, перетворюючи «життя» у гру, а гру – в життя, хоча й залишається питання «як?».

Цілком очевидно, що гра пов'язана із її спеціальними предметами, речами (шахівниця і фігури, дитячі іграшки, футбольний м'яч тощо). Окремі речі тут настільки специфічні, що ніде і ніяк більше не використовуються. Але ж відомо, що майже будь-який буденний предмет в умілих руках (найприродніше – у дитячих) здатний перетворитися на іграшку чи, бодай на позначення чогось, і завдяки цьому набувати суто символічного значення, принаймні до отримання сакрально сприйнятого сенсу. До того самого вдаються й люди, одягаючи маски, розігруючи ролі, займаючи певні соціальні позиції. Своєму тілу, зовнішнім атрибутам, одягу гравець надає невластивий смисл, зате відповідний самій грі. Виникає запитання: навіщо, чому і як відбувається перетворення звичайного предмета в ігровий?

Серед науковців побутують два досить вульгарних пояснення, навіщо виготовляються іграшки. Одне зводиться до того, що у грі діти освоюють нову діяльність, а іграшки – це замітники реальних речей. Друге обстоє думку, що під час гри відбувається імітація дорослої діяльності, а іграшки лишень позначають реальні предмети. Їх абсурдність, як висноував ще Д.Б. Ельконін [338] очевидна, тому що хлопчик, який скаче на палиці, на коні їздити не вчиться й точно знає, що палиця – це не кінь. Точно так само як і шахіст не стає головнокомандуючим війська після шахової партії.

Ще одна очевидна властивість гри – суворі правила, за якими вона здійснюється. Сценарій, сюжет, правила визначають непорушний порядок перебігу ігрового дійства. Він, звісно, притаманний грі, хоча й може створюватися поза нею, змушує людей залишити своє підпорядкування «життєвим» законам і підкоритися ігровим правилам, нарешті дає змогу відірватися від повсякдення. І тут важливу роль відіграє місце гри, обмеженість топіки, метрики і часу її проведення, навіть її замкнутість у цьому часопросторі. Так, місце в суді, сцена театру, арена, футбольне поле, ігрова дошка, «круглий стіл» та ін. – обов'язкова умова здійснення гри, яку можна повторити, якщо всі її компоненти присутні. Натомість саме життя повторити не можна. Замкнутість і відтворюваність гри часто породжує таку її ознаку як «гойдання», тобто рух «туди-сюди». Звідси походить

повторюваність, певний внутрішній ритм здійснення будь-яких ігрових дій.

Інша важлива властивість – психоемоційний стан людини у грі. Його ні з чим не можна порівняти, він – виключно продукт самої гри. У грі є ризик – можливість програти, а не тільки виграти, хоча ставка умовна. Натомість у житті програш незворотній. У грі його можна повернути. А. Брудний так описує смисл ризику для гри: «Світ гри повинен бути скріплений зі світом реальним. Є в техніці таке поняття – «скріплювальна вага». У локомотива така вага настільки велика, що саме вона й утримує цей гігантський механізм, цю машину на рейках, котра тягне за собою потяг. Скріплювальна вага гри – ризик, котрий поєднує гру із життям» [апокриф]. Інколи справді стан азарту настільки сильний, що діє як наркотик, тому людина не в змозі відмовитися від гри. Відтак реальну противагу примусовому характеру правил гри становить свобода грати, коли людина вільна обирати варіанти вчинкових дій, не обтяжена непереборними життєвими обмеженнями та зобов'язаннями. Проте в екзистенції гри особа не лише вільна, а й могутня, отримуючи неабияке задоволення.

Таким чином, нами окреслений зовнішній контур уявлення про гру як про окультурене явище нашого усупільненого життя. Аналізуючи гру в контексті герменевтичного дослідження мистецтва, Х.-Г. Гадамер виділив ще одну її сутнісну ознаку: все сказане стосовно характеристик гри реалізується тільки всередині самого її часопростору. Інакше кажучи, сама собою гра як екзистенція, безперечно, є щось більш загальне, ніж ігрові предмети і ті, хто бере в ній участь. Та й гравцями вони стають тільки всередині гри як «медіального процесу» чи довкілленневого, адже вона диктує, яким ставати гравцеві і якими ставати речам у грі: «Тут найістотнішим чином визнається переважання гри відносно свідомості того, хто грає...» [54, с. 150]. Виявляється, що індивідуальна свідомість не може насаджувати грі свої закони, тому що гра у своєму онтофеноменологічному уреальненні сильніша.

У результаті саме здатність гри зобов'язувати гравців призвела до того, що первинна ідея оргдіяльній гри істотно трансформувалася. Так, програмно організована дискусія з певних проблем, як зазначає С.В. Попов, стала перетворюватися на бої «методологічних ніндзя» з усе більш глибокою особистісною та культурною проблематизаціями, а теоретично зорієнтовані методологи або зникли з ігрового поля, не впоравшись із грою, або стало панувати на «ігроманів». Із розвитком оргдіяльній гри серед ігротехніків стала формуватися явно антитеоретичне настановлення: здатність до адекватної дії у ситуації («ситуативність») стала розглядатися як більш цінна,

ніж спроможність до теоретичного міркування [201]. Але найголовніше було те, що існування методологічної гри ламало десятиліттями витворене знання, перемелювало людські долі, незважаючи на їх внутрішній опір.

Цей суто історичний факт, слідом за Й. Хейзингою і Г. Гессе («Гра в бісер»), можна пояснити тим, що гра являє собою первинну форму організації життя в цілому (життєздійснення індивідуальності, особистості, діяльності та ін.), закріплену в суспільстві інституційно, себто на рівні загальних культурних прототипів соціальної поведінки, учинкових дій, спілкування. Так само як інститут сім'ї закріплений не на рівні державних актів чи угоди окремих людей, а на засадах соціального підґрунтя, за котрим перебуває певний тип людської культури, цивілізації, етнічного інстинкту виживання. А вже ззовні він оформлюється в установах, традиціях, законах. Парадоксально, однак більшість людей здебільшого не знають і не підозрюють, чому саме такий тип сім'ї вони створюють і навіщо вони це взагалі роблять; вочевидь для них це абсолютно природно із позиції нормальної людської поведінки. Сучасна європейська людина спроможна змінити інституційні основи сім'ї, хоча може зруйнувати окрему сім'ю. А це означає, що мільйони інших людей будуть з маніакальною завзятістю одружитися, ростити дітей і бавити онуків – без жодного пояснення собі та іншим, чому саме так потрібно вчиняти. І з таким же завзяттям грати в ігри, щораз в ігрових ситуаціях «впадати в дитинство».

Отже, гра – це не просто форма організації діяльності, а підґрунтя всієї людської культури, що закріплене інституційно у певних правилах появи і життєздійснення ігрового способу буття. Починаючи грати, кожен із нас вільно або мимовільно викликає у собі ту внутрішню сутність, яка опановує нашим індивідуальним Я і підпорядковує своїм законам його певний фрагмент самоздійснення. Цей психодуховний матеріал і правила гри створюють самотутнє довкілля або часопростір для всього гравального і гравчого.

У сутності гри є неочевидний момент, на який указує Х.-Г. Гадамер: «...всяка гра – це становлення стану гри...» [54, с.152]. І це справді так, тому що перед очима постають «класичні» приклади ігор (шахи, шашки), у яких вже визначені поле, фігури, правила. Проте й тут гра виникає, зважаючи на те, як гравці починають партію, як відбувається розвиток подій, як формується драма індивідуальної долі гравця саме у цій конкретній грі. Іншими словами, актуалізується вся повнота ігрового часопростору, причому не тільки поле, фігури і правила, а й люди, котрі ризикують, борються, страждають і за перебігом гри перетворюються у гравців. Як не

парадоксально, але повноцінна гра – це зіграна гра, яка вже здійснилася у певній регулярній дії (скажімо, у шаховій теорії та ігровому завданні). Цей момент Х.-Г. Гадамера описує так: «Вказане перетворення, під час якого людська гра досягає свого завершення і стає мистецтвом, я називаю перетворенням у структуру» [54].

Водночас, коли говоримо про шахи чи шашки, то маємо найпростіший випадок становлення гри, яка розгортається на заздалегідь підготовленому матеріалі – дошці, фігурах, гравцях тощо. І все ж вона виникає поступово, коли граюча особа свідомо сприяє її становленню. І саме це пояснює методологія і головний носій інженерного мислення – схема як матеріалізований метод і як своєрідний «скелет». На ньому, власне, й збираються різні знання, поняття, способи і засоби різних діяльностей, а тому цей скелет, який дозволяє пройти складний шлях становлення гри – актуалізацію її ситуаційного осереддя із глибин ментальності і до вершин психокультури [268].

Отже зростаюча методологічна беззмістовність оргдіяльнісних ігор викликана як дефіцитом розробок методології у царині суспільних наук, так і станом самого трансформаційного суспільства. Водночас вихід гри на широкий суспільний плацдарм призвів до цікавого результату, який є у певному розумінні логічним і закономірним завершенням того процесу, який почала методологія, коли стала проводити публічні методологічні гри – оргдіяльнісних ігор.

4.2. КРЕАТИВНІСТЬ ТА ОРГДІЯЛЬНІСНА ІГРОВА ФОРМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

У підґрунті висвітлення передумов розвитку професійної креативності, гра досліджується не стільки із позицій окремих точкових упередженостей (психологічних, соціологічних, філологічних, педагогічних тощо), скільки із методологічного погляду як вітакультурний феномен сучасної цивілізації, котрий підлягає трансляції від покоління до покоління у лоні підготовки фахівців із високим рівнем сформованості професійної миследіяльності як осереддя ділової компетентності і фахової майстерності. На основі опису двох базових (як «обчислювальної сутності» та відеальної («чистої») об'єктності) обґрунтовується постановка третього – мислесхемного

продукування багатьох світів (передусім родинного і суспільного, особистісного і самісного життя), у якому вирішальне значення належить методології і методологуванню як граничним формам обстоювання і творення повноцінного професійного мислення. Локалізованим соціокультурним часопростором чи місцем розвитку останнього і стала оргдіяльнісною грою, модель якої з 1979 року розробляється й упродовжується у професійне повсякдення філософською школою Г.П. Щедровицького як форма, спосіб організації, механізм та інструмент розвитку колективної мислєдіяльності. Охарактеризовані сутнісні аспекти онтофеноменальної присутності гри, її специфічні предмети і процедури унормування, умови психоемоційної актуалізації, ковітальні ризики, потреба і свобода грати, що за культурного збагачення є мистецтвом самопрактикування людини у світі.

Якість, конкурентоздатність професійної освіти мають визначальне значення для успішного соціально-економічного та культурного розвитку України. Революційна зміна технологій, які спираються на високий рівень інтелектуальних ресурсів, і пов'язана із цим геополітична конкуренція провідних країн світу стають найважливішими чинниками, що визначають не тільки економіку, а й політику державних діячів на початку XXI століття. У зв'язку із цим рівень інтелектуального потенціалу країни, який безпосередньо визначається якістю й конкурентною спроможністю національної науки та освіти, стає найважливішим фактором соціального розвитку і ключовою умовою економічної й політичної самостійності країни.

Водночас сучасні реалії суспільного повсякдення потребують поліпшення якості підготовки фахівців, зростання конкурентоздатності випускників ВНЗ на ринку праці. Для цього потрібні всебічне удосконалення організації та змісту освіти, створення правових та економічних умов формування ринкових відносин в Україні, соціальне реформування різних секторів і сфер системи суспільного виробництва (сільське господарство, промисловість, технологічний капітал тощо).

Саме тому важливим є питання, як не тільки озброїти випускників потрібним багажем знань, умінь і навичок, але й сформувати їх як особистостей і як професіоналів з активною громадянською позицією, здатних до вирішення найскладніших виробничих завдань? Причому маємо на увазі не лише професійність, а водночас також їхню професійну креативність і самоактуалізаційний потенціал.

Творча особистість є найбільшою цінністю для будь-якого суспільства, оскільки для неї характерні висока продуктивність, результативність

особистісно та суспільно значущої творчої праці, завдяки чому людство робить черговий крок у своєму прогресі. І це закономірно, адже креативність на рівні особистості чи групи – це завжди здатність висувати неординарні та нестандартні ідеї, уникати в мисленні традиційних схем, швидко виявляти і знаходити способи розв'язання проблемних ситуацій і задач. Водночас це і багатовимірною особистісною характеристикою і реалізація людиною власного індивідуального потенціалу, що зумовлює виникнення і розвиток персоніфікованого творчого процесу. До того ж характеристики креативності непередметні, тобто не передбачають наявності матеріального чи ідеального продукту, вони процесно-динамічні, спонтанно-самісні. Тому й здатність до творчості – це інтегративна якість особистості, яка відображає її особливе налаштування всієї внутрішньої структури – спрямованості, психічних процесів, станів і тенденцій, характерологічних рис, установок і бажань та ін.

Креативність як спосіб ставлення людини до світу виявляється у пошуково-перетворювальній активності і реалізується у подоланні стереотипу поведінкових актів, а також у порушенні одноманітності у взаємодії з дійсністю, продуктивному її перетворенні, аж до створення нових об'єктів, з одночасним удосконалюванням варіативності, продуктивності та якості дій креативного суб'єкта. Потім, розвиваючись у діяльності і поєднуючись із провідними мотивами, вона функціонально закріплюється у структурі особистості і виявляється як здатність до продуктивної зміни і створення якісно нових ідей, образів, речей, текстів. Цим визначається творчий стиль діяльності. При цьому доведено, що креативність, з одного боку, розвивається і формується залежно від особливостей та умов перебігу процесу творчості (як об'єктивна детермінанта), а з іншого – реалізується у чомусь, будучи спричиненою потребо-мотиваційними детермінантами особи (як суб'єктивний чинник творчості). Так само вона виявляється на неусвідомленому (орієнтовно-приспосувальному) і свідомому (пізнавально-перетворювальному, дослідницькому) рівнях індивідуальної діяльності і соціальної рольової поведінки.

Сутнісно розвиток креативності особистості майбутнього фахівця полягає у теоретичному оволодінні і практичному оперуванні студентами соціально-психологічними знаннями та вмінню їх застосуванню у реальних життєвих і професійних ситуаціях, у пізнанні себе як особистості та свого рівня самоактуалізованості з метою психокультурного зростання. Тут провідними є такі принципи якісної професійної підготовки фахівців: історизму, гуманізації, духовності, психологізації, особистісного зорієнтування, наступності, паритетності, еврилогізації та ін.

Загалом зміст такої підготовки має базуватися на питаннях самопізнання та саморозвитку студента, вироблення ним індивідуального стилю, привласнення і вдосконалення науково-методичних знань, умінь, норм і цінностей, які є матеріалом творчої професійної діяльності, що актуалізується під час проблематизації, конфігурування, проектування, конструювання освітньої взаємодії викладача зі студентами.

Процес формування креативності особистості – це набування нею готовності безпосередньо виявляти власну творчу активність, ситуативно реалізувати творчі резерви і духовний потенціал, поєднання індивідуальних якостей носія креативних потенцій зі змістом соціально значущого виду діяльності, максимальне задіяння творчих механізмів у вирішенні освітніх, професійних і життєвих проблем.

Для нарощування потенціалу креативності потрібно, щоб в освітньому процесі важливе місце посідали:

- актуалізація когнітивних ресурсів особи, організована як активне розширення її інтелектуальної сфери, що становить надійне підґрунтя у формуванні творчих здібностей;
- творче освоєння студентом понятійно-категорійного апарату задля оперування ним як тонким мисленневим інструментом при розв'язанні дослідницьких, творчих завдань, що породжують проблемні і колізійні ситуації;
- постановка наступниками запитань проблемного характеру, які стимулюють активну розумову діяльність на індивідуальному і колективному рівнях мислєдіяльності;
- освітнє стимулювання ерудованості студентів, розширення їхнього світогляду у сфері наукових знань різнобічного спрямування;
- навчання прийомам самостійного мислення (логічні операції, які допомагають самостійно творчо працювати із різними потоками інформації, дійти власних висновків, а не просто перейняти вже готові міркування чи твердження);
- ігрово-імітаційна організація навчального пізнання як процесу опосередковано керованого наукового дослідження (за логікою організації, використанням методів), ознайомлення з різними дослідницькими процедурами, формами, методами, засобами, інструментами.

Крім того, відомо, що для розвитку креативності потрібне нерегламентоване довкілля з демократичними відносинами і з можливістю наслідування творчої особистості, головню через копіювання стилю мислєдіяльності та особистісних властивостей (незалежність думок і вчинків, вмотивованість

і рішучість пошуку, відкритість і самоактуалізованість тощо). І тут важливо повно задіяти ресурси емоційно-особистісної сфери кожного студента.

Серед існуючих освітніх технологій і психокультурних форм підготовки творчої особистості найбільш продуктивними є модульно-розвивальні, імітаційно-рольові, проблемно-пошукові, дослідницькі та колективно-миследіяльнісні. Саме вони забезпечують підготовку креативно зрілих фахівців, які мають норми і вміння наукової діяльності, самостійного аналізу можливостей використання досягнень науки і практики, конструктивної участі у роботі колективу професіоналів. Крім того, нами запропонована серія оргдіяльнісних ігор як технологій для розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів. Це знайшо своє відображення у розробці форм, методів і прийомів розвитку професійної креативності студентів психологічного профілю. Узагальнено опишемо основні вихідні положення, що стосуються застосування цієї форми миследіяльності як умови становлення творчої особистості психолога-професіонала.

Очевидно, що сьогодні феномен оргдіяльнісної гри є можливість перосмислити не тільки як форму й, відповідно, техніку прикладного методологування, а й як соціокультурне явище значно ширшого онтофеноменологічного формату, у тому числі як форму, метод і технологію опанування людиною професійною майстерністю, насамперед у сфері так званих соціономічних професій (управлінець, політик, психолог, актор, педагог, лікар та ін.). Та й рефлексія справжніх причин повороту методологічної думки свого часу багато в чому прояснить і сутність такої гри. Але у цьому разі центральним предметом стає взаємодія Мислення та Гри – якраз той предмет, якому в ігротехнічній та методологічній літературі, присвяченій оргдіяльнісним іграм [69; 226; 336], найменше приділяється уваги. Домогтися деталізації цього упредметнення дають змогу такі тези гіпотетичного характеру:

– гурток на чолі з його лідером – Г.П. Щедровицьким, здійснюючи відважну спробу побудови теорії мислення, довелося з роками перейти від дослідження мислення до його культивування; ця зміна підходу до проблеми мислення – з дослідницького (теоретичного) на інженерно-практичний – хоча й усвідомлювалася, але здебільшого на ідеологічному рівні, причому засоби і методи мисленнєвої роботи залишалися переважно «старі», себто були запозичені з філософії і науки;

– штучне вирощування і ситуаційне культивування мислення змушують членів гуртка не тільки відмовитися від стаціонарного стану організації мислення, а й проблематизувати наявний набір культурно закріплених форм

його організації, першочергово предметної організації; тому мислення починає розумітися не як пізнавальне («відображувальне»), а як продуктивне, виникаюче, відтворювальне;

– у цій проблемно-пошуковій ситуації методологічні схеми стали тим новим засобом, який дозволяв на одному матеріалі (у вигляді схеми) фіксувати як об'єкт міркувань, так і спосіб здійснення мислення, його своєрідну ситуаційну екзистенцію, данність чи унааявленість;

– актуалізація і розвій мислення спричиняють його практикування – поширення принципів його організації на різні форми життя і соціокультурного здійснення, що зумовило зміщення інтересу методології у бік проектування і програмування діяльності, а надалі – у бік суспільної інженерії і різноманітних оприявнень соціальної комунікації;

– для обстоювання практикування і поширення продуктивного мислення потрібний особливий плацдарм, тим більше, що існуючі системи діяльності були не придатні для цього; все це й наштовхнуло Г.П. Щедровицького і його команду методологів до гри, а фактично до додіяльнісного способу життя, у якому новий стиль мислення став долати не тільки його старі напрацьовані структури, а й сам себе;

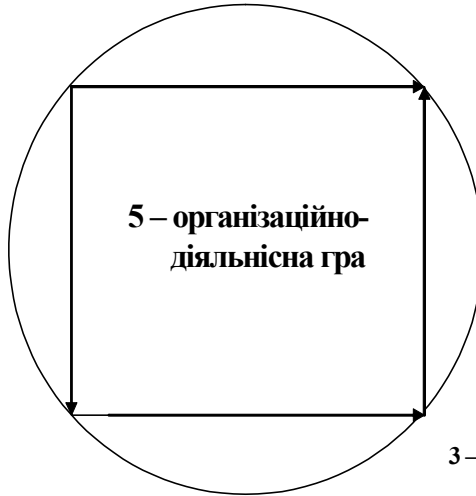
– в новопосталих методологічних іграх ігрове ставлення поступово втягувало у себе не тільки усталені структури мислення і діяльності, а й культивувалося в гуртку як суто «методологічні» організованості гри, котрі як утягували ці закостенілі структури, так і успішно руйнували їх;

– руйнування «підвалин» методологічного мислення відбувалося паралельно з відновленням в оргдіяльнісній грі повної структури Гри, що має кілька наслідків: з одного боку, зниження рівня і соціалізованості окремих методологічних груп, з іншого – намаганнях «не помітити» перебутої події і повернутися до «теоретичної чистоти» методологічного мислення, перетворюючи його на «інструмент філософування»; ще з іншого – очищення методологічної ідеї від проміжного стану (як опозиціювання офіційній радянській філософії та канонам позитивістської науки) і формування на її засадах самостійного стилю мислення, названого методологічним або «катастрофічним» мисленням [333];

– «катастрофічне мислення» у його методологічному варіанті формувалося тільки в оргдіяльнісних іграх, воно є наступною фазою розвитку мислення, зважаючи на те, що в досвіді людства наявні три: першамислення як інструмент (спосіб) обчислення сутностей – логіка Аристотеля, друга – мислення як спосіб створення ідеальних сутностей – новоевро-

1 – наукові конференція, диспут, суперечка

4 – інтелектуально-методологічні ігри



2 – методологічний семінар

3 – навчальні ділові ігри

Рис. 4.1. Передумови виникнення оргдіяльнісної гри як форми та інтегральної умови розвитку колективної мислєдіяльності і професійного мислення

пейська наука; третя, у продукуванні якого бере участь методологія, – мислення як спосіб творення нових світів.

Отже, вищевикладене дає підстави висновувати, що оргдіяльнісна гра як нова вітакультурна форма інтелектуального ділового практикування постала упродовж кількох десятиліть на логіко-змістовому матеріалі інших освоєних професіоналами форм продуктивної соціальної взаємодії (конференції, семінари, «круглі столи», диспути, дискусії тощо). Пропонуємо мислєсхему (рис. 4.1), що унаочнює окреслений нами історіогенез цього типу гри у форматі філософсько-наукової школи Г.П. Щєдровицького (1929-1994) і, водночас є одним із методів розвитку професійної креативності майбутніх практичних психологів.

4.3. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДІЯЛЬНИСНИХ ІГОР У ПІДГОТОВЦІ ПСИХОЛОГІВ

У розділі різнобічно проаналізовані передумови, чинники та обставини продуктивного впровадження оргдіяльнісних ігор у часопростір українських ВНЗ на сучасному етапі реформування національної освіти. Передусім описані настановлення керівника групи всім учасникам (науковцям, фахівцям окремих профілів, ігротехнікам, ІТ-командам, які створені з викладачів та студентів) щодо самовизначення і рефлексивного позиціонування, участі кожного у процесах проблематизації і ситуаційного аналізу, програмування розв'язків і рішень, конфліктності особистих взаємостосунків і способів досягнення порозуміння, особливостей миследіяльності роботи в ігротехнічних-командах та обов'язкової знаково-графічної фіксації всього спільно здобутого на дошці чи папері, а також принципів і норм побудови мислесхем, теоретичних і методологічних моделей, категорійних схем і матриць як інструментів миследіяльності і професійної миследіяльності. Окремо проаналізовані програмово-сценарні траєкторії трьох основних процесів у темпорально-просторовій динаміці такої гри, котрі є відносно самостійними і залежать від надзавдання гри (визначається здебільшого цілями замовника), від її теми і від ставлення ігротехніків до актуалізованого в імітаційно-ігровому форматі матеріалу та змісту, а далі від якості підготовлених і головне взаємозалежно зреалізованих програми, сценарію та оргпроекту конкретної гри. Водночас акцентовано увагу на тому, що успішна оргдіяльнісна гра пов'язана не тільки з дотриманням її основних принципів як унікального способу спільної інтелектуальної життєдіяльності, а й і з постійним рефлексуванням і саморефлексуванням індивідуальних та колективних дій, міркувань, актів, тверджень, у тому числі й побудови модельно-схематичних форм фіксації різних – методологічних, онтологічних, оргтехнологічних, методичних та інших – у змістовлєнь.

Для оргдіяльнісних ігор та професійного методологування в цілому виправдання очікувань їхніх виконавців завжди є питанням проблематичним і доволі напруженим, оскільки для цього неадекватна, здавалося б, спеціально створена для подібних випадків техніка інтелектуальної роботи – жанр методики. Сутність такої методики імітаційно-ігрового практикування полягає в тому, що для успішного проведення оргдіяльнісної гри

спочатку треба окреслити проблемну сферу вивчення певної складної соціосистеми із низкою предметних, дослідницьких, організаційних та інших проблем, і лише потім розробляти проект гри чи програму окремої методологічної роботи.

Проблематизує окреслену ситуацію й те, що методологування в цілому та оргдіяльнісна гра зокрема слабо піддаються технологізації і зорієнтовані головним чином на ситуаційний розвиток діяльності та мислення, що мають місце як у нижній частині соціотехнічної системи, так і (що не менш важливо) у верхній, адже здійснюють керувальний вплив на різні розробки – проектувальні, програмні, організаційні (що, власне, й заперечує нормативну фіксацію кожного кроку в цьому методологічному чи ігровому просуванні вперед).

Винятковість оргдіяльнісної ігрової ситуації передбачає унікальність застосовуваних для використання в ній засобів (відзначимо, що уявлення про типовість, тотожність ситуацій задається стандартністю вживуваних засобів). Причому це приймається задалегідь, але невідомо, у чому саме ця ситуація буде непересічною і де саме виявиться біфуркаційна точка її розвитку як специфічно ігрової. До того ж виявлення неявних засобів, отриманих у попередньому досвіді, і водночас їх проблематизація, зміна і подальше нормування мають бути суміщені у практиці імітаційно-методологічної роботи у цілях розвитку гри як повноцінної мислєдіяльності. Тому очевидно, що методична форма перенесення минулого досвіду, спрощуючи, здавалося б, процес його передачі, насправді зупиняє розвиток такої діяльності, консервує старе, не дозволяє виявити новизну в кожній ігровій ситуації.

У педагогічній практиці та освітньому досвіді давно відмічено, що методична форма подачі навчального матеріалу зупиняє власний поступ того, хто діє і мислить: будучи зорієнтованим на одержання зовнішнього продукту та отримавши правильну підказку, як це треба робити на тому чи іншому етапі, той, хто діє, потрапляє у ситуацію навчання-натаскування, втрачає самостійність й очікує наступної підказки – допомоги вчителя, старшого, однокласника. Звідси зрозумілим є прагнення дидактики до творчих, зокрема до проблемно-діалогічних і модульно-розвивальних, технологій і методів навчання, де той, хто навчається, сам визначає правила в освоєній діяльності. При цьому він не тільки набуває певного набору позитивних знань, а й розвиває свої здібності (зокрема, вміння самостійно ставити проблеми і завдання та створювати нові засоби і способи дії у нових невизначених навчальних ситуаціях). Однак у дидактиці творчість багато в

чому умовна, вона регламентована тим, що педагог заздалегідь знає правильну відповідь і жорстко веде учнів класу до неї. В оргдіяльнісній грі ігротехнік не знає відповіді, навіть якщо він провів багато ігор за подібною тематикою, зважаючи на унікальність нових ігрових ситуацій і настановлення на розвиток раніше отриманих результатів, котрий процесно відкритий, мало прогнозований, лише частково уявлений і тому непередбачений.

Альтернативою методичному способу передачі досвіду, причому специфічно методологічною, є понятійний, точніше – понятійно-категорійний. Якщо методичний текст нормує діяльність операційно і технологічно як послідовність дій із речами (де в ролі останніх часто постають знаки), а його фіксація денотативна стосовно цих речей, то робота з понятійно оснащеним текстом передбачає здійснення такого набору процедур:

а) розуміння змісту поняття у загальній структурі текстового змістового масиву;

б) реконструкція ситуації діяльності, для розвитку якої створено конкретне поняття і в якій воно використовується;

в) інтерпретація ситуації діяльності користувача у форматі того, що зрозуміло і реконструйовано;

г) побудови ним програми дій у контексті власних цільових установок на засадах отриманого поняття або розвиненої на його змістовому фундаменті версії.

Наступність мисленнево успроможнюваних дій, які спрямовані на перетворення деякої сфери діяльності, вказує на місця, де може чи повинна виникнути робота, – звично, методологічна – з поняттями. Тут першим кроком є отримання рефлексивного уявлення про певну діяльність, а проблематизація використовуваної при цьому парадигматики виводить її у специфічний пласт понятійного мислення. У процесі розгортання аналітико-критичної роботи з'являються елементи нормування, тобто розуміння того, як треба діяти більш ефективно. Отримані таким чином норми не систематизовані, а являють собою сукупність понятійних конструкцій і не верифіковані стосовно сфери, а відтак і меж, їх застосування. Теоретична апробація цих конструкцій, їх долучення до корпусу вже отриманих кластерів чи модулів знань із можливою їх перебудовою – це наступний крок, і тут слушно говорити про роботу з поняттями як зі структурними елементами систем знань. Однак ці системи знань, а тим більше цілісних теорій, у своєму явному вигляді не можуть бути безпосередньо застосовані

до практики, тому виникає завдання їх «розкладання», структуризації задля використання засновків-підстав для уможливлення операцій діяльності (у тому числі й ігрової), конструктивного застосування у тих чи інших підходах, поглядах, способах методологування. Понятійні конструкції, що спеціально створені для практичного вжитку, починають існувати не в логіці створення теорії, а в контексті побудови та реалізації програм діяльності; тому вони відносно автономні і можуть розумітися й використовуватися поза теоретичним контекстом, на основі якого вони виникли, тобто в оргдіяльнісному плані.

Мета проведення оргдіяльнісних ігор – перебудова та розвиток діяльності шляхом оволодіння учасниками формами, методами, засобами, інструментами та механізмами колективної миследіяльності. Тому треба з'ясувати, що таке розвиток діяльності і що таке колективна миследіяльність? Щонайперше зрозуміло, що розвиток діяльності протистоїть її тиражуванню, простому відтворенню, ставленню до неї як до функціонування. У будь-якій із цих трьох останніх трактувань передбачається, що ставляться і вирішуються завдання певними відомими, наявними, освоєними засобами. Натомість розвиток передбачає проблематизацію ситуації, де в найпростішому випадку критиці і сумніву підлягають засоби, їх адекватність тим цілям, заради яких вони, власне, й застосовуються. Сутнісно проблематизація чого-небудь (засобів вирішення завдання, самого завдання з погляду правильності чи осмислення його постановки тощо) є умовою і складовою будь-якого процесу розвитку діяльності, що протікає і поза ігровими її формами чи організованостями.

Головна відмінність оргдіялісної гри від решти відомих людству ігрових практик полягає у тому, що проблематизуються насамперед самі учасники гри, а не тільки щось зовнішнє стосовно них, скажімо, предмет їх роздумів, діяльності, вчинення. Суть тут зводиться не тільки до того, щоб з'ясувати неадекватність засобів деякого завдання, а й показати, що раніше гравці просто не замислювалися над цим, вважали завдання і засоби природними, само собою зрозумілими. Інакше кажучи, поглиблене опрацювання питання ставить під сумнів минулу діяльність (ширше – досвід життєзреалізування, ігрового вчинення, особистісного методологування і т. ін.) учасників гри, її осмислення і результативність. А це спричиняє обставини, коли вихід із цієї проблемної ситуації вони повинні шукати самі, видозмінюючи її діялісно, використовувані засоби, суб'єктні характеристики самих себе, свої ціннісні орієнтації та уявлення, способи мислення і вчинення. Цей момент є вкрай важливим для будь-якої оргдіялісної гри,

оскільки у грі часто невизначено, точніше – під час її перебігу стає невизначеним, що саме є проблемним і що потребує перероблення чи зміни. Здебільшого ефективний пошук починається після того, як гравці зуміють проблематизувати себе і свою минулу діяльність у цілому. Виявлення того, що потребує зміни, становить стартовий етап переведення проблеми у сукупність задач і завдань (часто надзавдань), які треба розв'язувати, вирішувати, може, навіть за допомогою вже відомих засобів, або з використанням освоєних інтелектуальних інструментів (мислесхем, моделей, кодифікацій, категорійних матриць тощо).

Вирішальним чинником тут є зосередження уваги на суб'єктах ігрової діяльності, передусім на проблематизації автентичності їх існування саме як суб'єктів соціально-імітаційної дії. Саме так відбувається проблема-тизація їхнього соціокультурного, себто суто особистісного, статусу, причому аж до відмови від нього, що слугує вихідним пунктом формування таких суб'єктів та особистостей суголосно із проектами та програмами їхньої діяльності і колективної мислєдіяльності. І це втілюється у практикуванні оргдіяльнісних ігор тоді, коли наявний величезний дефіцит групових суб'єктів соціальної дії у всіх сферах життєдіяльності сучасного соціуму, відсутні задовільні методи управління їх формуванням. Водночас оргдіяльнісні ігри демонструють тут певну ефективність, а складність, як і слід було очікувати, полягає у пролонгованому існуванні сформованих у форматі гри суб'єктів або команд за умов, що нівелюють їх організаційні структури, чіткий порядок дій і вчинків її учасників-виконавців.

Переформулювання завдань і перетворення засобів їх вирішення, формування нових суб'єктів мислєдіяння, у тому числі колективних, командних, є важливим, але не завершальним результатом підготовки оргдіяльнісної гри, оскільки все це однокроковий, фіналістськи уявний фрагмент розвитку діяльності. Будучи предметно застиглими, суб'єктно актуалізовані завдання, засоби та організаційні рішення часто виявляються неадекватними у нових ситуаціях, тому знову спричиняють проблематизацію і перебудову мислєдіяльності. Відтак створення перманентного механізму розвитку імітаційно-ігрової діяльності передбачає щось більше, ніж появу її нових епістемічних, організаційно-структурних чи персоніфікованих елементів, а саме формування самої діяльності з проблематизації, пошуку шляхів подолання проблем, творення якісно оновленої діяльності, її засобів, методів, уявлень, що оживають у поведінці і вчинках людей і у їхній здатності до мислення, до реалізації думки в дії, до співорганізації у часопросторі нового кола проблемних завдань і задач. Отож важливо не

тільки здійснити цей вирішальний крок розвитку, а й сформувати стійкий механізм такого розвитку, серцевиною якого знову-таки виявляються люди-гравці як суб'єкти пошукування та як особистості відповідної соціальної діяльності інтелектуально ємного практикування (вочевидь як ніде тут небезпечні ілюзії стосовно суто організаційного вирішення цього питання).

Вищевиголошене дає підстави говорити, що у підсумку проведення конкретної оргдіяльнісної гри отримуються двопланові результати: а) суб'єктно та особистісно розвиткові, що характеризують опанування гравцями новими засобами ігрового ситуаційного миследіяння, у тому числі й їхні більші спроможності й таланти, і б) продукти, тобто те, що випадає у своєрідний осад об'єктивування миследіяльних зусиль у вигляді нових методів діяльності, програм, проектів тощо, по-іншому те, чим люди користуються у повсякденному суспільному практикуванні. Вочевидь гра може бути і непродуктивною, спрямованою тільки на розвиток учасників (їхніх здатностей до комунікації, розуміння, взаємодії, проблематизації, проектування як потенціалу для отримання в майбутньому потрібних продуктів). Коли ж дається настанова на отримання актуальних продуктів, то вони можуть розташовуватися на дуже великій шкалі, де на одному краю ставиться завдання побудови безаналогової нової діяльності (не стільки зміна і розвиток чогось, скільки створення нового), а на іншому – розробки (зміни чи створення) окремих елементів у діяльності чи складників миследіяльності.

Звідси закономірно, що імовірна класифікація оргдіяльнісних ігор з погляду відмінності розміщених на цій шкалі продуктів є дуже відносною, оскільки для різних учасників (осіб, груп, колективів) виходять різноманітні продукти, та й сам підхід з первинної тотальної проблематизації життєдіяльності учасників не дозволяє точно передбачити, на який саме клас продукту за переважанням вийде та чи інша конкретна гра. Проте класифікація ігор може і повинна бути проведена насамперед для ігротехніків, які на стадії підготовки гри вибудовують її сценарій, характер якого багато в чому визначається переважальним класом продукту. Не будемо забувати, що особливим класом ігор є суто результативний, безпродуктний, майже безмежний за різноманітністю практико-ситуаційного уможливлення, тобто той різновид інтелектуальної гри, коли вона здійснюється заради неї самої й відтак того внутрішнього задоволення, котре переживають гравці.

Воднораз вітакультурні форми імітаційно-ігрового практикування, що регулярно організуються і проводяться одним з авторів головно із 2005 року у формі методологічних семінарів і сесій авторської наукової школи

показують, що їх інтегральним способом мислекомунікаційного практикування є методологічні ігри-тренінги як поки що інноваційна і малоосвоєна, проте повно евристична, технологія різнорівневого колективного методологування на будь-який – найскладніший, мета-системний, синергійний, рекурсивний – предмет.

Багато сценарно заданих ігор зорієнтовані на удосконалювання сформованих структур діяльності (переважно організаційних чи оргтехнологічних). У таких іграх учасники не переглядають радикально свій статус соціокультурних суб'єктів, а лише більш чітко усвідомлюють його. Зазвичай при цьому програються і розглядаються стандартні соціальні ролі, такі як професійна приналежність, посадові, особистісні та інші повноваження. Вихідною у грі все ж таки виявляється проблематизація, поштовхом для якої слугують гострі конфлікти у здійсненні поточної колективної миследіяльності, неможливість якісно вирішувати поставлені перед колективами та організаціями задуми.

Просування в ігровій ситуації починається з того моменту, коли учасники усвідомлять механізм виникнення та існування соціокультурних проблем, суть яких полягає не в тому, що чогось немає (ресурсів, адекватного законодавства, дозволу), або щось заважає їм добре виконувати соціальну роль, але кожен, виконуючи, здавалося б, соціально нормовану роль, породжує для іншого труднощі, не створюючи почасти умов чи просто, навіть заважаючи здійсненню ефективних процесів мислення і діяльності. Звідси вирішення ситуації зводиться не до того, щоб вимагати від іншого (ресурсів, допомоги, перебудови свідомості тощо), а в тому, щоб з'ясувати насамперед для себе, що він повинен зробити, щоб допомогти своїм кооперантам по миследіяльності. Очевидно, що справжнє розв'язання таких проблем можливе лише тоді, коли всі учасники даної мисленнево-ігрової діяльності приходять до спільного розуміння ситуації і беруть на себе відповідальність за неї в цілому, підлаштовуючи свої дії і діяння під інтереси цього цілого миследіяльного організму.

Головними продуктами ігор, орієнтованих на вдосконалення діяльності, виявляються проблемно-аналітичне зображення ситуації, що склалася у колективній миследіяльності, і проект її зміни, який знімає намічені труднощі і конфлікти заради реалізації певних завдань і соціокультурних цінностей. Але, як очевидно, ніякий проект, яким би гарним він не був, не реалізується сам собою. Тому має бути колектив (група, команда), який бере на себе відповідальність за його реалізацію. Принцип особистої відповідальності, що є наріжним каменем оргдіяльнісної гри, означає, що

сама гра повинна сформувати команду, відповідальну за втілення у життя розробленого проекту. Власне, така команда покликана сформувати для себе програму своєї імітаційно-ігрової діяльності. Як не парадоксально, але цінність команди часто виявляється вище вагомості проекту, оскільки навіть не дуже вдалий проект може бути розвинений у ході подальшої командної роботи, а без команди навіть дуже хороший проект є всього лише папером. Нерозуміння цього факту зводить нанівець зусилля багатьох оргпроектувальників.

Те ж саме можна сказати і про програму: мало її розробити, важливо створити команду, яка взяла б цю програму на озброєння і, головне, – зреалізувала її практично – оргдіяльнісно. Невдача багатьох програмно-цільових починань саме у тому й полягає, що вони є принципово новими з погляду сформованих структур і процесів діяльності, але однак усе ж не формують команд (як ще одного специфічного соціального суб'єкта діяльності) для реалізації програм. Узагалі всяка паперова діяльність у царині соціальної інженерії виявляється вдалою найчастіше випадково, якщо, звісно, не брати до уваги свідомої роботи інженера, котра лягає адекватно на готові структури діяльності (у тому числі й організаційні). У даному випадку це ніяк не радикальна інженерія. Постановка досить серйозних соціальних цілей передбачає соціально-суб'єктну та особистісну причетність до здійснюваного, а не тільки епістемічну творчість та оперування навіть методологічними знаннями.

Цільове настановлення на формування насамперед ігрових команд дає підстави виокремити особливий тип оргдіяльнісних ігор – командно зорієнтовані, передусім на противагу попередньому типу, який може бути названий завдально зорієнтованим у вузькому розумінні слова, оскільки передбачає виявлення труднощів у сформованих структурах діяльності з метою їх подальшого вдосконалення і збагачення. Вихідним пунктом таких ігор є висунення певного надзавдання, вирішення якого здійснюється шляхом формування команди і програми, яку ця команда створює і розвиває, ставлячи проблеми, розробляючи засоби та інструменти мислєдіяльності тощо. Смісл такої гри полягає у тому, що вона створює ігрове напруження завдяки, здавалося б, неможливості отримати даний продукт за наявних умов. Тому настанова спрямована на їх зміну таким чином, щоб вони дозволили вирішити прийняте до виконання надзавдання. У ці умови входять і люди, перш за все учасники гри, які повинні як самі розвиватися, так і розвивати своє довкілля. Масштабність вирішення цього надзавдання та його багатоплановість часто є такими, що складноорганізованою командою

стануть усі учасники гри, а ті, хто долучається до такої роботи у процесі формування групи, виконують лише часткові функції у цій спільній справі, що може бути заздалегідь сплановано організаторами оргдіяльнісної гри. Ідеальним видається варіант, коли створена команда має змогу жити і після гри. В іншому разі гравці лише освоюють моделі та принципи командоутворення і методи колективного проектування й програмування.

Якщо завдально зорієнтовані ігри передбачають досить добре окреслену сферу діяльності, яку покликана удосконалювати гра, і те коло позицій, яке втягнуте у цю сферу, то проблемно зорієнтовані базуються на тому, що ці припущення є досить умовними і мають піддаватися сумніву. Що саме постане як проблема і якими будуть шляхи її розв'язання вочевидь залежить від напряму самої гри. Отож зрозуміло, що обмеження рамками завдання для оргдіяльнісної гри є побічними, оскільки слабкіше проблематизує її ігротехнічні та методологічні складові, створюючи передумови перетворення гри у тиражування відомих ігротехнічних прийомів і категорійних конструкцій. Для підтвердження цього варто порівняти хоча б так названі проектні ігри, які заздалегідь визначають і сферу діяльності, і те, що вирішення нагальних питань полягає у розробці проекту вдосконалення цієї сфери. Просування ж у першому із розглядуваних варіантів оргдіяльнісної гри можливе насамперед у предметно-змістових аспектах гри й у розробці відповідних понятійних конструкцій. Хоча, звичайно, методологія і тут може створити для себе точку прориву, розвиваючи теоретико-діяльнісні уявлення, котрі її забезпечують, конституують, реально уможливають.

Іншою віссю класифікації ігор слугує протиставлення мисленнево, точніше – миследіяльнісно і соціокультурно (у граничному випадку «політично») зорієнтованих ігор. Так, скажімо, проектні ігри точно підтверджують цю тезу, щораз фіксуючи проект як мету гри. Отримані останнім часом розповсюдження ігри на організацію тих чи інших виборів або виборних органів явно несуть політичне навантаження, коли нікого не хвилює, чи буде отримано у результаті гри проект, або ж чи потрібно розробити програму і в чому, власне, полягає відмінність між ними. Відзначимо умови жорсткого розмежування цих класів ігор, хоча настановлення на отримання певного розумового продукту (наприклад, того ж проекту) повинні (вочевидь за умов дотримання норм оргдіяльнісної гри), вивести її у соціокультурний план, тому що так чи інакше ставиться питання про те, чий це проект і яку участь у його зреалізуванні беруть учасники гри?

Поряд з попередніми класами ігор слушно виділити тематичні, тобто найбільш вільні, де, маючи ігровий досвід, учасники самостійно визначають, яким видом діяльності вони хочуть займатися. При цьому теми можуть бути самими різними, у тому числі взятими із високих рефлексивних щаблів миследіяльності (організація діяльності, комунікація під час гри, особистісне та соціальне зреалізування, самовизначення у колективній ігровій роботі, проміжна чи підсумкова рефлексія тощо). Суть, глибинний зміст цих ігор полягає в тому, що будь-які елементи діяльності можна розіграти у процесах оргдіяльнісної гри, суб'єктивувати в тому розумінні, що з їх приводу і від їх персоніфікованих утілень будуть виступати організовані групи учасників. Кожен окремо і всі разом дані типи ігор виявляються ефективними механізмами розвитку діяльності, мислення, миследіяльності в цілому.

У підсумку констатуємо, що жорстко розмежована класифікація оргдіяльнісних ігор завжди хибна (як, утім, вона помилкова для будь-якої організованої діяльності). Повноцінною є та оргдіяльнісна гра, де тією чи іншою мірою присутні всі названі, а також не названі, і ті, які можуть з часом лише з'явитися, класи і типи ігрових практик. Інша справа, що у процесі підготовки і проведення гри різні цілі можуть вийти на перший план, а сама гра втягує у себе інші плани, по-своєму – самобутньо і непересічно – організовуючи їх зв'язок.

Другою важливою складовою цільового настановлення оргдіяльнісної гри, поряд із розвитком тієї діяльності, на яку вона спрямована як на об'єкт, є здійснення у грі колективної розумової діяльності. Незалежність цих двох названих складових вельми відносна, оскільки якщо головним результатом є розвиток учасників, то оволодіння колективним методологуванням слугує найважливішим компонентом, механізмом і метою розвитку. Постановка такого завдання пов'язана з чітко визначеним у даний час розривом між мисленням і діяльністю, передусім практичної у найширшому розумінні слова, в якому практикою також є вельми абстрактна діяльність як, скажімо, науково-дослідницька. До цього треба додати сумнівне, закріплене європейською логічною традицією, уявлення про мислення як про індивідуальний акт, чи то про індивідуальну свідомість, або про абстрактний метафізичний суб'єкт, котрий є носієм мислення як такого.

«Вимивання» мислення з діяльності та її своєрідне «очищення» – цілком природний процес, пов'язаний якоюсь мірою з її професіоналізацією, а точніше – рутинізацією. Сутнісно професіонал – це той, хто не мислить, а знає як треба робити і вчиняти; адже мислити означає зупинити процесний перебіг діяльності, вийти на обговорення ситуації із невизначеним

результатом, який передбачає, зокрема, що можна і не повертатися до здійснення вихідної справи, а тому він звично діє на підставі певних схем, алгоритмів, засобів і навичок роботи. Водій не повинен задумуватися над тим, як діють його руки і ноги; конструктор не обговорює формули опору матеріалів або принципи ортогональної розгортки, учений не ставить під сумнів понятійний апарат своєї галузі науки чи статистичні методи, що диктують йому вимоги для проведення конкретного обстеження. Вочевидь той, хто робить інакше, перестає бути професіоналом і стає методологом, котрий розвиває принципи професійної діяльності. Іншими словами, професіонал вирішує відомі завдання відомими засобами, і це не виключає того, що вони є конструктивні та творчі за способом вирішення завдання. Насамперед йому дані (у процесі навчання професії) засоби, і тому побачити в окремії конкретній ситуації своє завдання і почати його вирішувати – справа персональної професійної майстерності. Проте з цього зовсім не випливає, що професіонал зовсім не мислить. Кожна професія залишає певний спектр (через перехід до так званих творчих завдань він, імовірно, дещо розширюється), де можна і де слід мислити: прив'язка до місця безлічі професійних норм і способів роботи породжує суперечності, які потребують пошуку компромісу, або ситуація ставить надзавдання, які будь-що треба звести до сукупності нормальних, досвідно відпрацьованих завдань.

Вихід за межі професіоналізму, руйнування старого і створення нового – річ звичайна в історії людства та суспільному повсякденні. Однак робилося це одиницями, які ставали історичними героями, імена яких ми пам'ятаємо як творців нових галузей наук, інженерних сфер, архітектурних споруд тощо. Сьогодні, у вік науково-технічного прогресу та інформатизації, зміна професій стає не рідкісною, прикрим інцидентом, а нормою, навіть еталоном фахового зростання. Загалом скостеніння у лоні професії (предметної сфери) відплачує для професіонала загрозою відстати, а для професії – самоліквідуватися (яскравим прикладом тут є процес зародження у лінгвістиці величезної кількості нових дисциплін, кожна з яких претендує на територію сусідів). Нові ситуації роблять неадекватними старі засоби, а тому бачення крізь їх формат, формування з їх допомогою завдань створює небезпечну ілюзію діяльності, яка насправді такою вже не є. Так, скажімо, традиційні засоби проектування, що використовуються для управління розвитком міст, цей розвиток не здатні забезпечити, обмежуючись підтримкою його функціонування. Як не дивно, усвідомлюють чи не усвідомлюють традиційно налаштовані професіонали ці труднощі, маємо лише їх стандартну фахову ситуацію, у яку вони потрапляють (мовиться

насамперед про тих, хто працює у сферах так чи інакше пов'язаних із людиною, з організацією діяльності, управління).

Зустрічаючи труднощі на своєму робочому місці і відчуваючи, що вони пов'язані не тільки із його особистістю, а й із загальною ситуацією, професіонал виходить як би у зовнішню позицію, – не визначаючи її і часто навіть не замислюючись над тим, що це за позиція, і видає «рішення» так чи інакше зрозумілої йому проблеми, причому цьому рішенню здебільшого притаманні дві особливості. По-перше, воно не професійне, оскільки людина, вийшовши за рамки своєї професії, часто «провалюється» у позицію оргпроектувальника чи програміста діяльності, творить схеми, навіть не ставлячи питання про їх доцільність (зокрема, у ситуації з проектом – його програмодоцільності); і по-друге, виконання цього рішення призначено комусь іншому (верховному керівництву, іншим фахівцям, суспільству чи людству в цілому).

Труднощі, однак, полягають у тому, щоб визначити, у яке саме мислення потрібно вийти. Навряд чи його можна «зібрати» за готовими зразками із тих вузьких спектрів мислення, які залишені сьогодні всередині професійної діяльності. Мислення як аналіз об'єкта з метою пов'язання суперечливих вимог і вироблення компромісів, пошуку найбільш оптимального варіанту розв'язку новопосталої проблеми є занадто сильним обмеженням, що підтверджується вузькістю застосування теорії процесів прийняття управлінських рішень з їх рекомендаціями враховувати зовнішні фактори, знайти альтернативи досягнення висунутих цілей в аналітичних рамках даних факторів і відібрати оптимальні, з позиції певного критерійного набору чи варіанту певного інноваційного мислення. Мало чим може допомогти й теорія мислення, яка розвивалася століттями і побудована як логічний або гносеологічний аналіз текстів (знакових чи знанневих систем) вузькою професійною групою (учених), або досліджує психологічні механізми роботи індивідуальної свідомості, котра капсульована у штучні умови вирішення суто лабораторних (експериментальних) завдань.

У рамках московського методологічного гуртка, а потім оргдіяльнісних ігор отримало розвиток уявлення про мислення як про специфічну колективну діяльність, яка здійснюється задля організації знову ж таки новачієних форм колективного імітаційно-ігрового практикування. Для обґрунтування такого мислення корисно повернутися до специфіки методологічної роботи. Мислення як спосіб знанневого і теоретичного оволодіння дійсністю, із цього погляду, належить не абстрактному суб'єкту, а гурту суб'єктів колективної діяльності, кожен з яких має справу зі своєю

індивідуальною дійсністю, заданою його позицією (професійною, особистісною, груповою, типодіяльнісною, вчинковою). Причому ця позиція не є чимось сталим, вона розвивається у ході розгортання взаємодії з іншими персоніфікованими позиціями і пов'язаної з нею зміни позиційного самовизначення, трансформації особистих уявлень і способів їх отримання. Мислення при цьому немов би просякає через усі ці позиції під час перебігу їхньої взаємодії та розвитку, набуває процесного характеру, водночас залишаючись структурно організованим. Отож кожна особа-граєць, слідуючи за мисленням, здатна як змінювати свої позиції, переходячи від однієї до іншої, так і зберігати одну з них, автономно використовуючи інші. Скажімо, реалізуючись у позиціях практика та аналітика стосовно цих форм ігрового методологічного практикування, мислення (у тому числі й у ситуації, коли його зреалізують особисто) може почати здійснюватися у позиції програміста цієї чи деякої іншої, проте більш широкої діяльності, до якої буде включена вихідна позиція. У такий спосіб мислення перестає бути тільки аналітичним, дослідницьким, онтологічним: проектне, програмне, управлінське чи інше типодіяльнісне настановлення виводять на проектувальне, програмне, управлінське мислення, де своєрідними лакунами-епістемами є проекти, програми, управлінські рішення. Причому, крім онтологій (зображень об'єктів як таких), фіксуються їх позиційні носії зі своїми цілями і цінностями, засобами діяльності у формі ідеальних конструкцій, процесів діяльності у вигляді відповідних описів, норм, схем, еталонів.

Найважливішою характеристикою колективного методологічно зорієнтованого та ігрово організованого мислення є його винесення назовні, модельність, створення особливих семіотичних систем, що фіксують не тільки продукти, а й позиційовану вираженість самих мисленневих процесів. Методологія, і слідом за нею система оргдіяльнісних ігор, формують принципи своєї роботи: мислення виноситься і здійснюється на «табло» (чи це дошка, чи ватман) і відображається у певному графіку чи певній схемі, включаючи категорійний лад і понятійний апарат. Логіка побудови графіку чи схеми, опрацьованість і рефлексивне нормування категорійно-понятійного матеріалу – це засадничі вимоги, поза якими немає ніякої гарантії якості отриманих результатів. Табло (і пов'язаний із ним «простір мислення») неминуче виявляється багатовимірним через якісну різноманітність своїх елементів, або інакше, через відмінності рефлексивних процесів, завдяки яким воно нарощується. Назване табло одночасно постає і продуктом колективного мислення, оскільки відображає і його процесний

перебіг, і виражає його структуру, і становить засіб організації подальшої діяльності.

Важливо підкреслити, що таке табло для тих, хто брав активну участь у його формуванні та розвитку, є засобом як розумової, так й іншої, головню прикладної чи суто практичної, діяльності. Мовиться перш за все про діяльність учасників оргдіяльнісної гри із рефлексивного оволодіння собою, себто про вміння фіксувати свою позицію і передавати її, усвідомлювати і перебудовувати свої цінності. У процесі таких змін виділяються особливі мисленнєві конструкції (категорійні схеми, поняття, програми, методології та ін.), які постають як норми миследіяльності і виокремлюються в особливе нашарування, де вони аналізуються і розгортаються за законами мисленневих моделей. Оволодіння власною діяльністю виявляється неподільно пов'язаним із просуванням в умінні взаємодіяти з іншими як на рівні розумових процесів (уявлювання, розуміння, комунікації), так і практики взаємної допомоги та уможливлення загальних процесів мислення і миследіяльності.

Отже, колективне методологування – наслідок специфічної методологічної організації процесів в оргдіяльнісній грі, коли предметом взаємопов'язаного методологічного контролю спочатку з боку методологів, а потім й інших учасників гри, стають мисленнєві і діяльнісні процеси. Це означає, що на табло демонструються не тільки категорійні схеми та інші засоби нормування миследіяльних процесів (даються і далі розвиваються форми мисленневих змістів), але зображуються позиції тих, кому належать ці форми та інтелектуальні конструкції, які розвиваються на їх основі, зображуються настановлення, цілі, засоби, процеси та інші компоненти їхньої діяльності. Таке ігродіяльнісне практикування мислення, з цього погляду, виявляється однопорядковим, оскільки об'єктивується в одному чи спільних просторах, а потім рефлексується на предмет ґрунтовності зображеного і перетворення його в норму наступних взаємозалежних мисленні та діяльності. Процеси аналізу, конструювання і нормування, які розробляються на табло, відбуваються паралельно, точніше – наскрізно, що характерно як для мисленневої, так і для діяльнісної сторін. Причому їх конкретно ситуаційна діалектика уреальнюється тільки в колективній МД, де кожен учасник здійснює свій внесок під час комунікації, порозуміння, виявлення і розвитку своїх позицій у контексті розвою позицій і самовизначень інших учасників дискусії, полеміки, гри-екзистенції.

Запорукою успішності гри, як зазначалося, є щонайперше хороша ігротехнічна команда (ІТ-команда). І це очевидно, адже для реалізації

єдиного сценарного задуму потрібна єдина за ідеологією і технологічно сумісна група ігротехніків. Бажано, щоб вони попередньо виступили як гравці, потім пройшли стажування, беручи участь у розробці сценарію й у самій грі постійно перебували в контакті з досвідченим ігротехніком. Це твердження є безумовним, якщо мати на увазі виконавську функцію команди (щодо сценарію і центральної ролі організатора і керівника гри). Команда, із цього погляду, є лише сумою її окремих членів. Але виконавська функція не відноситься до єдиної, а може бути навіть не провідною. Гра врешті-решт відбудеться лише тоді, коли ігротехніки не просто тиражують відому кількість технологічних прийомів, а діють як цілісна команда, котра розв'язує (з допомогою імітаційно-ігрових форм) різні проблеми (змістові, соціокультурні, методологічні, ігротехнічні), що виникають в ігротехнічному співтоваристві, себто у тій чи тій конкретній команді першочергово. Лише самодостатнє напруження команди у змозі створити відповідне напруження у гравців. Інакше кажучи, лише розвиваючись, IT-команда здатна стати механізмом розвитку інших учасників гри як суб'єктів діяльності і як особистостей учинення.

Відтак очевидно, що ігротехнічна команда повинна зберігати традиції і методи роботи методологічного семінару, поставивши його лише у більш жорсткі умови (вміння здійснювати ігрову технологію, доведення своїх занять і робіт до стану, коли ігрові форми виявляються ефективним засобом просування). У методологічному семінарі так само, як і в інших дискусійних формах комунікації, учасники можуть взаємодіяти та перетинатися в небагатьох і дуже різних точках, просуватися паралельними і навіть незалежними курсами, відпрацьовувати власні мисленнєві конструкції і програми, залишаючись на рівні мислення і мисленнєвої комунікації. Гра вимагає від усіх учасників єдності мислення і вчинкових дій у плані миследіяльності, тобто виходу за межі чистого мислення та мисленнєвої комунікації, що неможливо без досягнення ігротехніками відповідної єдності.

Крім зазначеного, виникає запитання не тільки про норми діяльності, які мисленнєво розвиваються (що слугує предметом постійної рефлексії на методологічних семінарах), а й про відповідність цих норм процесам їх реалізації, про командну дисципліну. Питання складне, оскільки виконавська функція команди не є провідною, а методологізовані ігротехніки, котрі трансформувалися з «ігротехнологізованих» методологів, згідно із завданнями методологічної роботи, об'єднані не стільки відповідями, скільки постановкою завдань, проблем і задач. Остання теза вказує на

характер роботи методологів-ігротехніків на етапі розробки сценарію гри: вихідним моментом співпраці завжди є деяка проблема, що знаходить відображення у найменуванні теми гри, а створення сценарію є розширенням логіко-змістового формату цієї проблеми, її опрацюванням у декількох варіантах із урахуванням минулих ігор і минулого методологічного, теоретичного та іншого набутого досвіду.

Демонстрація прийомів і методів колективної миследіяльності командою на етапі розробки сценарію, реальне здійснення цього процесу знімає питання про дисципліну як виконання ігрових програм і проходження категорійними схемами, запропонованими керівником гри: вміння зібрати підходи членів команди за каркасною смисловою схемою і втілити її у програму гри перетворює виконавську діяльність працюючого в групі ігротехніка, з одного боку, в процес самореалізації свого розвитку, а з іншого— у продовження колективної дискусії, розпочатої на етапі розробки сценарію, в нову форму ігротехнічної комунікації. Якщо процес колективної миследіяльності був здійснений ІТ-командою незадовільно (часто тому, що хтось з ігротехніків вирішив відсидітися, чи не своєчасно долучився до ситуації, або бачив її інакше), то надалі це обертається провалом гри і конфліктами у команді, зумовленими, зокрема, тим, що, з погляду керівника, ігротехнік не реалізує запрограмовану діяльність, тому й виникають питання про ігротехнічну дисципліну та кваліфікацію. Конфлікти у команді, які заганні всередину і не розкрилися у ході розробки сценарію як значимі і навіть болісні соціокультурні проблеми чи надмірне міжособистісне напруження, неминуче вплинуть на перебіг гри і мають тенденцію перерости в окремий вид конфлікту ігрових груп (між собою або з керівником), оскільки групи завжди несуть на собі особистісні та професійні риси, з якими працюють ігротехніки (можливий вид конфлікту – групи зі своїм ігротехніком, якщо його вплив виявляється меншим, ніж пленуму чи керівника гри). Тоді у грі з'являється особливе і вкрай неприємне ігрове нашарування – гра конфліктуючих ігротехніків.

У процесі проблематизації та побудови сценарію гри команда має чітко відпрацювати таку систему засобів, яка забезпечить єдність її дій. Ця система може бути тією чи іншою мірою розвиненою, а може бути і мінімальною, надаючи ігротехнікам максимум свободи. Але неодмінно вона повинна бути подана й обговорена як те, що забезпечує єдність ігротехнічної вчинкової дії. Окремо підкреслимо, що впливовим засобом тут є категорійні схеми процесів діяльності (колективна миследіяльність, проектування, програмування, проблематизація, типологізація, категоризація, самовизна-

чення тощо), які здійснюються у грі, або онтологічні скелетні схеми (понятійні схеми) змістів, предметів думки і діяльності гравців (стратегії, методологеми, стратегічне мислення, товари споживання як елемент способу життя тощо).

Категорійні та онтологічні схеми фіксують певний рівень просування ігротехнічної команди у розв'язанні проблем, які постійно або епізодично виникають перед нею. Проектувальна і програмістська діяльності, колективної мислєдіяльності належать до вічних методологічних тем, а проблема товарів народного споживання може бути тимчасовою. Названі схеми як позитивний результат обговорення конкретної проблеми ІТ-командою на стадії розробки сценарію можуть стати у грі предметом подальшої проблематизації і трансформуватися в нові схеми, особливо якщо схематизовані діяльність або напрацьований зміст потрапляють у сферу дійсності, яка проблематизується і розвивається грою. Але схеми здатні виявлятися і у своїй суто інструментальній, організаційній функції, бути освоєними гравцями і перетвореними у сукупність понять (категорійна схема проектування спроможна вилитися у схему організації певної проектної діяльності, яка здійснюється певними колективами, а схема товарожитку – у відповідне поняття про механізми розвитку способу життя та про їх реалізацію за конкретних умов). Гра може прийняти поліфонічне звучання у тому розумінні, що в одних групах певні категорійні чи онтологічні схеми використовуються інструментально як підґрунтя для здійснення діяльності та побудови її програм, тоді як в інших вони стають предметом проблематизації і трансформації.

Категорійні та онтологічні схеми здебільшого використовуються шляхом їх застосування у процесі оргдіяльній гри для того, щоб, по-перше, виключити маніпулювання з боку ігротехніків (котрі знають, як насправді йде справа, але приховують це від гравців) і, по-друге, експліцитно визначити норми і критерії оцінки роботи гравців. Нормативно-критеріальні й організаційні функції схем є предметом рефлексії як у ході гри, так і на спеціально організованих методологічних консультаціях (після завершення основного ігрового часу), а також у роботі штабу (ІТ-команди) під час гри і після її здійснення. Особливо важливо фіксувати та аналізувати механізми використання таких схем, оскільки можливе заміщення цієї діяльності лише словесним їх освоєнням, порожньою прокламацією. І це має місце тоді, коли зовнішньо – мисленнєво і діяльно – не опрацьована схема, що призводить до профанації сутнісного наповнення мислення і діяльності, а неухважність гравців до реальних процесів колективної мислєдіяльності

загрожує пропуском цікавих ходів, аналіз яких може проблематизувати ці схеми і дати поштовх до їх подальшого розвитку і збагачення.

Командна форма існування методологізованої ігротехнічної спільноти може слугувати своєрідним зразком існування і в позаігровій життєдіяльності, розглядатися як ефективний механізм соціального відтворення, а саме як дія механізму розвитку за умов лідирування соціокультурного блоку. Механізм цей досить складний, якщо зіставляти його з іншими, розвиненими до теперішнього часу механізмами соціального відтворення і способами їх усвідомлення.

Ігротехнічна команда лише тоді здатна бути джерелом розвитку, коли вона безперервно розвивається сама, ставлячи і вирішуючи власні, часто вельми специфічні, проблеми. При цьому передбачається існування досить стабільної сфери, до якої «прив'язується» ігрове методологізоване співтовариство, задля якої воно живе, звідки черпає проблеми, цінності, ідеї, зразки поведінки і рішень для того, щоб, пропустивши їх через себе, збагатитися і повернутися назад, тим самим розвитково збагативши її. Якщо розглядати ігротехніку більш широко (не ототожнюючи методологів та ігротехніків, однак говорячи про методологізоване ігротехнічне співтовариство) як особливу культурну форму соціотехнічної діяльності, то, ймовірно, ця сфера за змістом дуже близька до тієї, яку називають духовною культурою, психокультурою або просто культурою (гра тоді не стільки соціотехніка, скільки психосоціокультуротехніка). Важливо, що у будь-якому разі з ігротехнічною командою пов'язані дві функціонально різні сфери, які вона розвиває задля власного самобутнього психосоціокультурного розвитку.

Примітно підкреслити, що учасники оргдіяльнісної гри так чи інакше усвідомлюють її розвивальну функцію та ігротехнічна команди зокрема. Усвідомлюється ними і те, що ігротехнічна команда існує не сама собою, а відображає існування більш широкої дійсності, яка стоїть за командою і для якої команда живе. Практично завжди і майже в однозначних термінах гравці доходять висновку, що у грі вони були долучені до нового типу існування і що для того, щоб тепер жити по-новому, зокрема мати змогу розвиватися і розвивати щось, діяти мислячи, вони повинні і далі грати. На протигагу своєму сьогоднішньому існуванню як головним чином формалізовано-виконавському і виробничому вони вважають ігрову життєдіяльність як вільну і клубну. При цьому сфера клубу розглядається як самоцінний й одночасно обслуговувальний механізм розвитку сфери виробництва. Таким чином місце ігротехнічна команди або команд, які

формується у ході гри, можна подати у вигляді схеми: «сфера клубу – розвивальний вплив – команда – сфера продукування, тобто виробництва».

Не зупиняючись зараз на змістовленні понять «сфера», «клуб», «виробництво», «культура», «соціальної сфера», відзначимо лише загальне у механізмі побудови двох останніх тематизмів, які фіксують організаційну функцію ігротехнічна команди і оргдіяльнісна гра в цілому у широкому соціокультурному контексті. Безперечно, вищим соціокультурним результатом оргдіяльнісна гра є відтворення поза грою тих структур діяльності (колективна миследіяльність зокрема), які утворюються, «народжуються» у такій методологічно зорієнтованій грі. Ці схеми – це своєрідне категорійне обґрунтування нашого твердження, що тиражування ігротехнічних прийомів, реалізація стандартної ігротехнічної методики неспроможна забезпечити розвиток об'єктної ситуації (цим шляхом можна здійснити лише крок зміни), оскільки розвиток забезпечується за умови підключення культурної сфери, і якщо її немає в ігротехнічна команди, то вона не з'являється у процесі становлення оргдіяльнісної гри.

Зазвичай у самій грі розрізняють три процеси: робочий, ігровий і миследіяльнісний, кожен з яких може бути виокремлений як відносно самостійний – відслідкований, проаналізований й унормований у ході проведення гри. Увага ігротехніків до цих процесів звертається вже на етапі розробки сценарію гри, який доречно розглядати як основний доігровий процес.

Сутність процесу розробки сценарію зводиться до того, що це не початкова дія для визначеної команди ігротехніків. Річ у тім, що оргдіяльнісні ігри виникли у форматі чи руслі методології (точніше – системомиследіяльнісної методології), тому проведення кожної нової гри вирішує не тільки завдання її замовників, а й іманентні питання методологування та оргтехнічної роботи як специфічних видів діяльності. Для методологів й ігротехніків кожна наступна гра становить привід просування у розумінні особисто прийнятих проблем, механізмів власного поступу вперед. Фактично кожна окрема гра є унікальною, адже не тиражує попередні не тільки тому, що має справу з новою ситуацією, а ще й тому, що вирішує нові завдання її організаторів. Підкреслимо й той факт, що це аж ніяк не паразитування на замовнику або задоволення цікавості за казенний рахунок, а важлива передумова успішного проведення гри, життєвості ігрового руху в цілому: як тільки ігротехніки починають тиражувати вироблені прийоми і, тим більше, відповіді, як тільки вони перестають проблематизувати і розвивати себе (нерідко з величезними фізичними і нервовими затратами),

так відразу гра втрачає силу і гравці вже не піднімаються над рівнем повсякденних уявлень, звичних форм взаємодії, розумових стандартів. Із цього, зокрема, висновуємо, що тотальна проблематизація (гравців, ігротехніків і методологів) не гарантує стовідсоткового успіху кожної такої гри. В іграх можливі помилки, провали, невдачі, в тому числі й тому, що самі ігротехніки з допомогою гравців часто не вирішують того чи іншого надзавдання, яке вони перед собою ставлять. Отож розробка сценарію гри починається із з'ясування, яке надзавдання стоїть перед її організаторами, з аналізу ситуації, у якій вони перебувають. Очевидно, що завдання ці можуть бути самими різноманітними.

Водночас принципово різним може бути ставлення ігротехніків до змісту, який визначається темою гри. В одних випадках цей зміст може бути зовнішнім для них, тоді просування у грі здійснюється суто ігротехнічними прийомами організації роботи гравців, які повинні отримати весь приріст наявного змісту. В інших випадках, особливо якщо ІТ-команда вже проводила гру на аналогічну тему чи тема виявилася професійно спорідненою для багатьох ігротехніків, організатори не можуть починати з нульового змістового рівня, а тим більше обманювати гравців, роблячи вигляд, що їм нічого не відомо з даного питання, і потім, мов чарівники, із капелюха витягувати готові правильні розв'язки та рішення.

У цих варіантах ігрового здійснення змістовна сторона проблеми опрацьовується на стадії розробки сценарію, а тому результат у тій чи іншій формі (наприклад, прямого викладу уявлень ігротехніків на ввідній доповіді, або під час гри, пред'явлення змістовної категорійної схеми, якою ігротехніки користуються як засобом організації робочих процесів у грі) доводяться до їхнього відома. Як би то не було, змістовні рішення ігротехніків на стадії розробки сценарію не розглядаються як єдино правильні, вони підлягають рефлексивній оцінці у процесі перебігу гри і можуть бути замінені іншими напрямками розвитку змісту. Причому ігротехніки на рівних можуть брати участь у змістовній роботі, що, звісно, передбачає високу етику, оскільки ігротехнічний статус ставить їх погляди певним чином у привілейоване становище. В усіх цих випадках найважливішим є принцип абсолютної щирості з гравцями. Не можна як головні у робочому процесі ставити питання, на які ігротехнік заздалегідь знає відповіді і ніби ненавмисно підводить до них, щоб потім безпосередньо самому чи ніби за допомогою гравців зробити «відкриття». У цьому принципова відмінність оргдіяльній гри від такого управлінського консультування, де консультант має набір

готових рішень і вибирає ті, трансфер яких може бути ефективним для клієнта.

Провідним типом персоніфікованої діяльності кожного учасника оргдіяльнісної гри на стадії розробки сценарію є самовизначення. Визначивши разом із замовником тему гри або навіть отримавши її готову, ігротехнічна команда повинна передусім самовизначитися у ситуації методологічної та ігротехнічної бінарності, з'ясувавши, яке місце майбутня гра може зайняти у розвитку відповідних подань, методів, з якими проблемами вона має справу. Дане самовизначення робить істотний вплив на програмування всієї гри, її робочого, ігрового і миследіяльносного процесів. Далі у самовизначенні найважливіше місце може зайняти з'ясування позиції команди стосовно тієї діяльності (її сфери, організаційного фрагменту), розвитку та формуванню яких покликана сприяти дана гра. Важливо при цьому, що поглиблення змістовного аспекту ігрової теми також здійснюється у методологічній традиції – філософського методологування, категорійно-понятійної роботи, теоретико-діяльнісної схематики, програмно-нормативного підходу.

Розробка сценарію, як показує досвід оргдіяльнісних ігор, займає значно більше часу, ніж власне гра (здебільшого інтенсивно команда працює 2-3 місяці) і завершується виробленням програм, пов'язаних із розвитком вищевказаних типів і сфер діяльності, які у знятому вигляді знаходять відображення у сценарії гри. Вихідним завданням розробки останнього і, додамо, програмування його підготовчої фази, є визначення структури ігрових груп – створення оргпроекту гри – і тематичної програми роботи цих груп на кожному ігровому етапі. Ці складові сценарію взаємозалежні і розробляються паралельно у змістовому і процесно-динамічному співвідношенні.

Програмування процесів тематичної розгортки визначається насамперед темою гри в цілому, яка водночас жорстко спричинює те, що повинно бути отримано на виході. Методологічна робота полягає в категорійно-понятійній проблематизації теми гри, розвитку ключових понять і доведенні їх до певних організаційних рішень (причому «організації» може підлягати як мислення у різних формах і на різних рівнях його заданості, так і практична діяльність). Поряд з цим методологічна робота може розпочинатися з рефлексивного аналізу та проблематизації тих миследіяльнісних ситуацій, які перебувають поза грою і повинні бути так чи інакше в неї задіяні і розвинені в лоні самої гри до максимально можливих меж та організованостей.

Розгортання проблем і виникає у зв'язку з основним осереддям нових

тематизмів, вибудовуючись у певну логіку, яка цілком чи якимось своєю частиною визначає програмну траєкторію гри. Програма гри повинна бути реалізована в матеріалі роботи груп, формування яких, виходячи із цілей та компонентів програми, означає, що у ході гри вони можуть представляти не тільки соціальні групи (професійні, організаційні, ціннісно зорієнтовані): будь-який елемент програми як епістемної дійсності може знайти своє вираження у групі і реалізовуватися в її мислєдїяльнїсному русї (прийнято, наприклад, говорити про відмінність предметних і тематичних груп у грі).

Після того, як тематична програма відпрацьована у чернетці і реалізована в матеріалі ігрових груп, починається новий етап розробки сценарію, на якому імітується процес обговорення тем гри різними ігровими групами і грою у цілому як цілісною динамічною структурою. У процесі імітації можуть виникнути нові тематичні проблематизації і програмні ходи, які вимагають перевизначення тематичної і групової структур, їх нові бінарні утворення.

Винятково важливо те, що в ході розробки сценарію організатор гри не просто знаходить розв'язок проблеми, яка стоїть за темою гри, – у цьому випадку гра виявляється зайвою, але переходить на новий рівень проблематизації, уможливити який вдається за допомогою гри такого–методологічного та оргдіяльнїсного – формату. Нарешті, найбільш значущим є підсумковий або результативний етап розробки сценарію, серцевину якого становить понятійно–категорійне опрацювання усталеної тематичної програми гри. Цей етап почасти випадає не тільки для ІТ–команди в цілому, а й для методологів, на нього завжди не вистачає часу. Точніше, існує ілюзія, що цю роботу можна підігнати під час самої гри. У підсумку, на жаль, занадто часто, команда вступає у гру неїдготовленою. Змістовно ця робота виглядає як уточнення зробленого на першому етапі, проте поряд із просуванням у предметному полі гри тут виникає нова функція: все багатство змісту, отримане під час проблематизації і просування у проблемах, має бути зняте у декількох категорійних схемах, які для ігротехніків є засобом керівництва робочим процесом у грі, а у пред'явленні гравцям – нормами і засобами їх роботи. Це не означає, що дані категорійні схеми надалі не підлягають критиці і розвитку. Навпаки, часто просування у робочому процесі виражається і резюмується у трансформації вихідних категорійних схем, які отримуються як один із найважливіших продуктів гри і транслюються від однієї гри до іншої, формуючи категорійно–понятійний тезаурус окремої ігротехнічної команди. Отож значні, у тому числі змістові, напрацювання ІТ–команди, виконані ще до гри, роблять правомірним питання: чи не є гра

якоюсь мірою маніпулюванням гравцями, використанням їх як засобу реалізації намічених методологічної, ігротехнічної чи змістовної програм, навіть у тому випадку, коли ігротехніки залишаються криштально щирими?

Очевидно, що небезпека маніпулювання завжди існує, адже зважаючи на свою роль і призначення, ігротехнік отримує доступ до реалізації різних владних функцій і робить це вільно чи мимоволі (група, з якою він працює, завжди так чи інакше відображає його риси, навіть якщо він конфліктує з нею). Така небезпека тим вище, чим сильніше ігротехнік відступає від принципів оргдіяльнісної гри. Чим сильніше ігротехнік проблематизує, чим більш активно пред'являє групі свої проблеми, чим краще налагоджений колективний мисленнєвий процес у групі, тим менше підстав говорити про маніпулювання на користь зараження учасників роботи тим творчим напруженням, яке відчуває сам ігротехнік. Маніпулювання виражається в тому, що він йде з гри із тим, з чим і прийшов; спільний рух, пошук означають розвиток, удосконалення уявлень і методів (причому не тільки у змістовій, а й у методологічній та ігротехнічній сферах), з якими вперше постав перед гравцями ігротехнік, а також оволодіння результатами розвитку групи, з якою він працював, і гри в цілому.

Побоювання ризиків маніпулювання гравцями особливо явно виявляється у такому питанні: якою мірою ігротехніки закидають гри своє розуміння змістовних проблем та їх розв'язків, якщо ці проблеми є істотними для них на стадії підготовки сценарію? Організація ігрового і миследіяльного процесів викликає переважно менше запитань, оскільки передбачається, що тут відбувається не нав'язування, а освоєння гравцями нового для них типу дійсності. Характерно, що таке освоєння не еквівалентне навчання, оскільки і в цьому випадку ігротехнічна команда не просто передає свій досвід, а разом із гравцями просувається у здоланні відповідних проблем і проблемних ситуацій. До того ж в управлінському консультуванні існує й такий підхід, в якому консультант не є безпосереднім носієм змісту, а лише організовує процес взаємодії учасників у зв'язку з постановкою проблеми і пошуком способів та засобів її переборення. Відмінність оргдіяльнісної гри полягає в тому, що перед ігротехніками завжди стоїть надзавдання зі сфери методології або ігротехніки, до вирішення якого так чи інакше виявляються долученими всі учасники, а тому гра ніколи не може бути зведена до одного лишень змістовного процесу (скажімо, до теми гри). Так, наприклад, поняття «проблема» і «процес проблематизації» можуть бути не тільки засобом, який використовується ігротехніками, а й джерелом проблематизації, й відтак предметом методологічної рефлексії та розвитку в ході розгортання гри.

Інструментальна роль змістових конструкцій на стадії ігротехнічної розробки сценарію зводиться до того, що вони дозволяють визначити коло учасників, які задіяні у гру для повноцінного обговорення її теми. Змістовий (робочий) перебіг, безумовно, істотний для оргдіяльній гри, але її сценарій визначає насамперед ігровий і тісно з ним пов'язаний колективно мислєдіяльній процеси. Програмування цих обох процесів й відбувається на етапі розробки сценарію.

Загалом потреба в особливому ігровому процесі, і тим самим в оргдіяльній грі як грі, зумовлена тим, що здійснення робочого процесу (що першочергово визначається темою гри) старими методами і тими, які принесли із собою учасники зі світу професійного повсякдення, що втратив сенс діяльності із зруйнованою комунікацією, дефіцитом акторів повноформатного соціального діяння, не в змозі породити принципово нові розв'язки чи рішення новопосталих проблем і задач. Учасників гри потрібно вивести із звичного світу фахових уявлень, і з їх же допомогою побудувати єдиний часопростір гри та низку пов'язаних між собою ігрових просторів. Це має бути часопростір, у якому протікають процеси міжгрупового і міжособистісного розуміння і комунікації, взаємодії, групового та ігрового самовизначення, що призводять до становлення мислячих суб'єктів соціальної дії та особистостей відповідального вчинення. Вихід на порозуміння і взаємодіяльність, які наповнені до того ж великим соціокультурним змістом, є вкрай складним, незважаючи на те, що ми всі, здавалося б, постійно повинні здійснювати подібні процеси у повсякденному житті. Насправді у світі, доведеного до крайності поділу праці, вузької спеціалізації функцій і зростаючого відчуження, люди звикли взаємодіяти на рівні передачі продуктів від одного місця до іншого, вибудовуючи та репродукуючи безмір ланцюжків – процесів діяльності. Але професіонали здебільшого погано навчилися організовувати єдину діяльність, де б були контакт у кожній точці її становлення і спільна відповідальність за ціле. Перехід до такої взаємодії – найважливіша мета оргдіяльній гри.

Вирішується гра по-різному – залежно від її класу чи типу. В простому випадку завдально зорієнтованих ігор, спрямованих на організаційне вдосконалення вже сформованих структур і суб'єктів діяльності, групи підбираються таким чином, що сукупно покривають досить повно автономну сферу діяльності, презентуючи її найпомітніші організаційні позиції. Тим самим взаємодія у грі потенційно задана, є продовженням позаігрового життя учасників, а тому в цій ситуації важливо розвивати їх роботу з обміну продуктами у нарощуванні ресурсів повноцінної діяльності.

Здійснюється це насамперед шляхом зіткнення жанрів групової та пленарної роботи ігротехнічна команди.

Отримавши завдання з теми дня (щонайперше воно пов'язане з уточненням проблем, з якими учасники стикаються поза грою), кожна група працює самостійно і готує свою відповідь – доповідь на пленумі. Якщо групи працювали досить відверто (що нелегко дається, особливо у перші дні гри), то на пленумі висловлюються взаємні претензії груп, взаємна критика, незадоволеність кожної групи рішеннями (оцінками, баченням, підходом до вирішення окремих проблем тощо) з боку інших груп. Якщо настрої груп конформістський, то ігротехніки зобов'язані посилити критичний настрої, часто починаючи більш прискіпливо працювати над змістом, відзначати й оцінювати розбіжності. Важливою вимогою, що ставиться тут до груп, є графічна фіксація процесу роботи та отриманих результатів із подальшим винесенням схем на пленум. При цьому фіксується не тільки зміст, не лише те, що було сказано, але і хто це сказав, яка його позиція і чим саме вона аргументована.

Дискусійний аналіз взаємної критики, з'ясування контурних суперечностей дозволяють уточнити, які з них мають під собою соціокультурний ґрунт, а які є результатом психологічної несумісності гравців у даній грі. Добре опрацювання проблем із груповою і міжгруповою позиціями дає змогу окреслити якусь загальну проблемну ситуацію, зафіксувати неузгодженості як між долученими до гри соціокультурними позиціями, так і тими, які знаходяться поза ними, й одночасно спрогнозувати особисті способи здолання ситуаційно наявних труднощів.

Практично завжди таке подання наводить гравців на думку, що «нічого зробити не можна» й обговорюване питання не вирішиться без рятівної допомоги ззовні («згори»). «Витягування» груп на загальний плацдарм, запрошення до відвертої розмови, до взаємної критики найчастіше носять болісний характер, породжують сумніви у доцільності даної роботи, у можливості подальшого просування, оскільки багато чого (як у постановці проблем, так і у їх здоланнях) виявляється відомим ще до гри. Роздратування може переноситися на ігротехніків, які «самі не знають, чого хочуть», «змушують нас даремно витратити робочий час», «укоотре переповідають те, що вже неодноразово обговорювалося». Потрібно подолати цей емоційний спад, дати гравцям пережити його, щоб вони могли поглянути на ситуацію ніби з боку та оцінити її безперспективність для усвідомлення потреби нового підходу, тобто взяти на себе відповідальність за розвиток (удосконалення) ситуації в цілому, змінити насамперед власну діяльність

(у найбільш радикальному випадку – перетворити себе у нового суб'єкта діяння), щоб ліквідувати труднощі інших гравців і командної гри в цілому.

Перелом здійснюється передусім завдяки процесу постійного рефлексування дій, яке відбувається у грі, і тісно пов'язаного з ним процесу групового (командного, соціально-суб'єктного) та особистісного самовизначення. Рефлексія, або зупинка робочого процесу чи погляд зверху на події, може бути здійснена в будь-який момент у роботі групи або пленуму, але обов'язково треба починати з неї кожен новий цикл групової роботи. Рефлексію доречно виражати у формі простих запитань: «Що було на попередньому етапі роботи (у групі, на пленумі)?», «Що зробили ми самі?», «Що зробили інші?», «За що нас критикували?» тощо. Через успокійнення групи, тобто через вироблення групового способу дій, запитання можуть зачіпати застосовувані методи, способи організації сучасної роботи, ціннісні орієнтації, позиційні ставлення чи стосунки та ін. Фактично рефлексія дозволяє здійснити тотальну проблематизацію, щоб потім виробити нові норми діяльності і мислення, миследіяльності у цілому.

За допомогою рефлексії уможливлується робота одного з центральних механізмів гри – самовизначення (як ігрове, так і позаігрове): «Хто ми (я) у цьому житті, у цій грі – виконавці(ць) чи повноцінні(ий) суб'єкти (суб'єкт) соціальної дійсності?», «Чого ми (я) хочемо (хочу)?», «Які наші (мої) цінності?», «Де проходить межа нашої (моєї) відповідальності?» та ін. Фактично просування у цьому колі виявляється вирішальним для успіху всієї гри, тому що тільки нова людина (команда, колектив) здатна по-новому подивитися на ситуацію, знайти нові рішення і сказати, що вона відповідає за них. Лише після таких особистісних проривів у грі настає справжнє порозуміння і взаємодія, відбувається відмова від банального бачення проблем та шляхів їх здолання, заново починають вимальовуватися ситуація і способи подолання сформованих труднощів. Принципово іншим стає процес комунікації – це вже не захист своєї точки зору чи погляду будь-якими засобами, а процес розуміння іншої позиції. Саме завдяки таким процесам починає формуватися часопростір гри, який спричиняє напрям і характер робочих підпроцесів. Гравці починають справді грати (а не працювати). І ця рефлексивна думка більшості слугує гарантією успіху гри (проте, на жаль, не в кожній грі вона вимовляється).

Найважче для гравців, як виявляється, особисто самовизначитися всередині гри, зрозуміти, що кожен з них може робити «тут і тепер» щодо гри в цілому, до групової роботи, до теми гри або теми дня, стосовно самого себе поза грою. Зазвичай учасник починає використовувати рольову

парадигму, оголошуючи, що він у грі буде імітувати свою службову роль чи прийме більш високу, начальницьку (тим самим ніби розширюючи зону своєї відповідальності, до чого закликають організатори гри). Але дуже скоро з'ясовується, що це помилкова відповідальність, оскільки у грі ніхто не виконує своєї службової ролі чи ролі начальника – для цього просто немає умов, і загалом тут відбувається дещо інше, ніж у нього на службі. Не більше відповідальною виявляється заява і про те, що гравець буде щось досліджувати, хоча він не здійснює і навіть не намагається здійснювати дослідних процедур. Дуже часто він упадає у проектну позицію, при цьому не будучи проектувальником і не несучи ніякої відповідальності за проект. І лише ціною напружених зусиль гравці розуміють, що, скажімо, їхнє непрофесійне проектування у грі виявляється осмисленим лише тоді, коли у проект закладені власні розв'язки їх власних проблем, причому реалізація проекту – це теж їхня особиста справа. Звідси очевидно, що пошук учасником оргдіяльнісної гри адекватного грі Я у ході ігрового практикування – питання вкрай складне.

Тепер висловимо узагальнення стосовно виникнення ігрового часопростору, що окреслено нами для ігор з організаційного вдосконалення. Трохи інакше цей простір вибудовується для ігор, на етапі розробки сценарію яких стають очевидними, із позиції намічених цілей, недостатність організаційного вдосконалення сформованих структур діяльності і виникає нагальність радикальної перебудови самої діяльності, насамперед шляхом формування нових її суб'єктів. У цій ситуації групи не зобов'язані більш-менш повно відтворити відносно відокремлену сферу діяльності у її організаційній структурі, а проблематизація не повинна бути зведена до з'ясування розбіжностей, що накопичилися між групами у процесі їх практичної роботи. Проблематизація має із самого початку охопити діяльність у цілому, вестися з позицій її глибинних механізмів розвиткового функціонування (законів соціального відтворення, фундаментальних цінностей, культурних еталонів тощо). Гравці у цьому разі, переносячи елементи своїх життєвих позицій з тієї діяльності, яка підлягає реконструкції, покликані відразу ж вийти за їх межі, причому вийти не тільки на рівень цілого, але й рефлексивно стати над ним. Практично це означає, що групи формуються не за професійною ознакою, а, скажімо, за проблемно-тематичною. Рефлексія і самовизначення гравця тут також не можуть центруватися на одній практичній позиції. Вихід на теоретико-модельний рівень сприяє успішному розгортанню початкових моментів руху групових мислення і діяльності. Але чисте теоретизування (до речі, що припускає

дуже високу інтелектуальну кваліфікацію учасників і тому рідко досяжне) ще не формує бажаного ігрового простору, навіть якщо теоретична робота доведена до понять, здатних бути основою для розробки норм нової діяльності.

Ігровий часопростір і в даному разі формується на основі міжгрупової комунікації: теоретичні конструкції, побудовані групою, розглядаються на пленумі як об'єкт критики інших груп; при цьому виникають проблеми адекватного міжгрупового розуміння пропонуванних результатів, вирішуючи які кожна група повинна звернутися до комунікативних і транслятивних властивостей своїх конструкцій; просування у комунікативному колі, що дозволяє виявити й уточнити позиції сторін та їх діяльнісні настановлення, слугує міцною базою для появи стосунків взаємодії, особливо якщо у груп чи окремих її учасників є спільні прагматичні цілі. І тут знову, поряд із комунікативними процедурами і через їх наростання, важливим механізмом створення гри та ігрового процесу стає самовизначення, тобто таке позиціонування, яке дозволяє знайти кожному учаснику своє місце у часопросторі гри, а не імітувати зовнішню, чужу для нього роль.

За цих ігрових обставин по-іншому формується ігровий часопростір у командно зорієнтованих іграх, де темою (метою) є вирішення певного надзавдання. У найпростішому випадку групи при цьому можуть існувати поряд, вирішуючи кожна самостійно одне і те ж завдання і вступаючи в конкуренцію з іншими. Більш результативним видається варіант, коли групи сформовані з потенційними настановленнями на взаємодію для вирішення поставленого завдання; ця взаємодія створює як єдиний ігровий простір, так і готовність команди до дії. Так, наприклад, групи спочатку можуть бути зорієнтовані на функціональні зрізи того цілого (об'єктного чи діяльнісного), на якому (для якого чи в ім'я якого) буде спрямоване вирішення надзавдання.

Про процеси колективної миследіяльності неодноразово згадувалося вище, тому що вони слугують і метою, і головним механізмом здійснення гри. Смысл цих процесів полягає в тому, щоб першочергово спрямувати гравців на мислення, помістити їх у певний простір і дозволити їм рефлексивно опанувати засобами миследіяння, такими як моделювання (на табло свідомості), побудова і використання категорійних схем і понять. Але при цьому моделі, категорії і поняття повинні бути продуктом спільної мисленнєвої діяльності й одночасно передумовою її формування. Кінцева ж мета організації процесів колективної миследіяльності – актуалізувати й циклічно довершити діяльність у грі і в післяігровий період, що унормований

і зорганізований продуктами спільного мислення.

Вихідним пунктом колективної мислєдїяльностї є настановлення на мисленнєву комунїкацїю (М-К). У найбільш очевидному варїантї це – настановлення на комунїкацїю з їншими групами, вираження тїєї простої думки, яку треба довести до вїдома опонентських груп, змїсту, отриманого у роботї цїєї конкретної групи. Для цього змїст має бути зафїксований у певнїй графїчнїй формї (зображений, схематизований). І лише потїм приходить усвїдомлення того, що і для внутрїшньогрупового розумїння та комунїкацїї така графїчна робота є не менш важливою. Органїзацїйно це здєбїльшого виражається у тому, що в групї видїляються «схематизатор», покликаний фїксувати найбільш цїкаві висловлювання в обговорєннї положєнь, і доповїдач, який повинен на пленумї донести обговорювальний змїст, користуючись отриманою схематикою. Доповїдач має оприлюднити не своє особистє розумїння змїсту, а саме колективнє (що значно важче, оскїльки кожен їз нас погано вмїє слухати їншого і ще гїрше адекватно розумїти його). Можливо, хоча і не бажано, зведення цих двох ролей в одну, оскїльки дуже важливо контролювати роботу схематизатора, наскїльки вїн повно і точно вїдображає змїст (група в цїлому робить це гїрше, нїж доповїдач, стурбований якїстю схем, їз якими йому доведеться працювати на пленумї).

Звичайна мисленнєва практика звертається не стїльки до модельно-схематичних форм фїксацїї змїсту, скїльки до вїписування послїдовностї тез у виглядї фраз природної мови. З цього, власнє, розпочинають гравцї. Неадекватнїсть такого способу швидко стає очевидною. По-перше, останнїй не може зафїксувати «рване» мїркування, де немає логїчної послїдовностї, плавностї монологу, а є лише контури окремих сторїн розмитої дїйсностї (ще невідомо, наскїльки однїєї і тїєї ж, і наскїльки цїлїсної – у рїзних членїв групи, що часто суперечать як розмїркування одне одному). У зв'язку з цим доводиться вибудовувати не послїдовнїсть висловлювань як вираження єдино спрямованого процесу думки гравцїв, а деяку симулятивну структуру змїсту (так звану структурну онтологїю). Саме це дозволяє зафїксувати весь суттєвий змїст, який спостєрїгається у роботї групи, а не зводити його до резюме чи до суми тез. По-другє, через наростання рефлексїї і самовизначення все бїльш очевидним стає те, що змїст думки їснує не сам по собї, вїн належить тим чи їншим людям, зрозумїти котрих можна, лише усвїдомивши позицїї (особистїснї, окремїшньо предметнї, груповї, соцїокультурнї та їн.), на яких вони стоять. У ходї колективної роботи позицїя експлїкується і для її нося, який найчастїше не тїльки її не рефлексував і не розвивав свїдомо

(володів нею), але навіть не здогадувався про її існування, вважав свої погляди природними, щирими на противагу чужим, ніби неправильним. Часто-густо позиції взагалі знаходяться у зародковому стані, що позначається на масштабності і чіткості мисленнєвого змісту, почасти підмінється різними штампами. Часто гра вперше дає змогу позначати позицію поруч із змістом. Модель, таким чином, стає зображенням часопростору, в якому співіснують різні позиції разом із змістом, який вони несуть (і, додамо, спричиняє їх дії). Множинність позицій, у тому числі і для однієї людини, їх складне співвіднесення створюють багатовимірний змістовно-соціокультурний простір із вельми незрозумілими відносинами частин і меж цього простору.

Отож, дуже важливою є мова, парадигматика, за допомогою якої створюються дані схематизми. Йдеться про парадигму, яка визнана гравцями з якихось міркувань найбільш адекватною для обговорюваної теми (загальносистемна, специфічно предметна, філософська тощо). Але є і специфічна для оргдіяльнісних ігор парадигма, що з'явилася з певної методологічної школи, розвинулася як забезпечення апарату теорії діяльності. Це – теоретико-діяльнісна, що дозволяє поєднати зображення деякого предметного змісту з його носіями, показати діяльнісну природу того, що «оприроднилось» у діяльності як друга природа, а отже слугує засобом проблематизації та розвитку самої діяльності.

Однак це ще не означає, що гравці не мають права користуватися власною мовою, напрацьованою у процесі гри. Заборона цього означала б скасування самостійного мисленнєвого поступу гравців і переведення їх у суто навчальну позицію, де вчителями стають ігротехніки, змушені давати не тільки готові мисленнєві форми та парадигми, а й демонструвати їх правильне вживання. Мовна і, тим більше, мовленнєва самостійність гравців – річ далеко неоднозначна. Недостатність їхньої семіотичної культури і неможливість передати її хоча б задовільно на методологічних консультаціях призводять до бідності мови (і відповідно парадигматики, і синтагматики), її відчутну неадекватність тому змісту, який «хоче бути висловленим» у ході роботи, адже багато що зникає з комунікації і залишається нетрансльованим. Завжди існує небезпека профанації та поверхового ставлення до того, що вже знайдено в методологічно більш успіблених колективах (насамперед на методологічних семінарах і сесіях). Використовувана мова виявляється вкрай ситуативною, зрозумілою лише учасникам даної гри, і водночас вмираючою з її завершенням – окремі персоналії не в змозі бути її носіями після гри (ситуація більш сприятлива,

коли з гри виходять команди, котрі продовжують потім позаігрове існування). Тим більше зростає відповідальність ігротехніків-методологів, які рефлексують результати гри: саме вони покликані виявити мовні знахідки і розглянути їх як джерело розвитку новопосталої парадигми загалом. Саме у цьому полягає одна з причин того, чому гра не завершується роз'їздом гравців, а продовжується у постігровій методологічній рефлексії, виробленій IT-командою за участю зацікавленого активу гравців.

Зображений графічно на папері чи дошці зміст групової роботи на пленумі потрапляє у ситуацію трансляції, насамперед пов'язаного із цим змістом розуміння, яке не може бути зведене до його безпроблемного освоєння чи репродуктивного опанування. Розуміння – активний процес, який ведеться з тієї чи іншої позиції, причому переважно відмінної від позиції тих, хто «вкидає» до котла колективної мислєдіяльнїсний зміст, який артикулюється й транслюється. Активність проявляється насамперед у критиці як в адекватності змісту схем тїй ситуації, яка в них описується (у тому числі тієї, яка склалася у грі), так і у формі вираження, у з'ясуванні підстав для виголошених тверджень, у встановленні позицій, з яких ці твердження формулювалися, і критиці даних позицій. Таким чином, точність трактування внесеного змісту є далеко не єдиним моментом процесу розуміння, перебіг трансляції тут переростає в комунікативний. У ході цих процесів та їх рефлексії зміст, який належить різним групам, починає транслюватися, розвиватися подібно до того, як розвивається групове й особистісне самовизначення гравців.

Процес колективної мислєдіяльності характеризується не тільки становленням мисленневого часопростору (виникненням і розвитком комунікації, категоризації, трансляції, розуміння, оволодіння новими семіотичними засобами і способами роботи з ними, критичної рефлексії), а й послїдовним вирішенням (колективним, тобто здійснюваним на базі зрозумілого і вироблюваного у ході комунікації змісту) мисленневих, а точніше – мислєдіяльних, завдань, таких як проблематизація, проектування, програмування, побудова концепцій, моделювання ситуацій, формулювання завдань, розробка понять та ін., – усього того, що може розглядатися як мисленнева форма, у якій заданий та обговорюється зміст, й одночасно як тип діяльності, у якому зреалізовується змістовне просування оргдіяльнїсної гри як онтофеноменальної вітакультурної цілісності.

У такому трактуванні пов'язуються і навіть склеюються в єдине ціле мисленнева форма і тип чи спосіб діяльності, ігрового вчинення. Категорія мисленневої форми відноситься до філософської класики і характеризує

мислення насамперед епістемічно як знання об'єкта, дозволяючи типологізувати його (розрізняти форми знання) і створювати критерії їх істинності (правильності). При цьому завжди залишалася проблема зв'язку типів (структур) знання і процесів пізнання, проблема вираженості форми знання (мислення) та їх нормування. Так, для знайдених ще Аристотелем і закріплених Кантом термінів «поняття», «судження» та «умовивід» питання було зрозумілим, але такі «модерністські» форми, як «гіпотеза», «теорія», «некласичні типи умовиводів» виявилися такими, які слабо піддаються обґрунтуванню. Адекватний розв'язок тут не може бути знайдено без звернення до діяльнісного підходу, зокрема, без використання категорії «тип діяльності». Остання значно молодша і виникла в теорії діяльності як спроба відійти від об'єктних (предметних) підстав класифікації діяльності, як це й донині має місце в науці, і перейти до власне діяльнісних критеріїв.

Вирізняємо ще один момент у зв'язку із вищезазначеним: емпірично це оприявнюється в аналізі та спробах методологічно унормувати і спрограмувати розвиток типів діяльності як таких, причому незалежно від матеріалу, на якому вони створюються. Основними розглядаються переважно такі діяльності, як дослідження, проектування, програмування, управління, організація. У разі використання ігрових підходів важливо, що при цьому поєднується практична організація даних типів діяльності та їх мисленнєва рефлексія, конструювання понять стосовно них, побудова норм їх здійснення та розробка програм їх розвитку. Саме вказаний цілісний підхід дозволяє піти далі порівняно з їх аналітичним описом (філософським чи локально методологічним) як форм мислення. Мислеформа у контексті такої прикладної методології виявляється лише аспектом діяльності, фіксується у рефлексивно створюваних поняттях про дану діяльність і змртвлюється (об'єктивується) у мислєсхемах.

Подібна єдність типу діяльності та форми мислення дає підстави говорити про єдиний процес мислєдіяльності в оргдіяльнісній грі. При цьому питання вийшло за межу відношень знання і процесу його отримання, тобто пізнання, й охопило у своє змістове лоно найважливіші процеси комунікації, категоризації, трансляції, розуміння, рефлексування, іншими словами, перейшло у площину колективного мислення, а потім і колективної розумової діяльності.

Стосовно оргдіяльнісної гри, то перш за все відзначимо специфічну роль понять (категорій) про типи діяльності, що є серцевиною мисленнєвої форми. Кожна гра є унікальною, в ній розробляються і специфічним чином переплітаються процеси проблематизації, проектування, програмування,

побудови завдань, опрацювання окремих понять та ін. Через це понятійна рефлексія подібних типів діяльності, що здійснюється за допомогою графічних зображень (у даному випадку моделювальних унікальних типодіяльнісних ситуацій), призводить до специфічних понять – моделей, які часто не можуть бути зрозумілі і трансльовані поза описом ситуації гри і, з цього погляду, не спроможні стати універсальною нормою наступних діяльностей, зосереджених на тому чи іншому типодіяльнісному завданні. Тому, поряд з поняттями про типи діяльності (мисленневими формами), системомиследіяльнісна методологія розробила категорійні схеми таких понять, які більш стійкі, менш ситуативні, а отже найбільш універсальні (хоча і здатні трансформуватися у часі). Ці категорійні схеми, отримувані ігротехніками під час гри і демонстровані гравцями, є віхами становлення процесу гри, нормами, що визначають протікання того чи іншого процесу мислення, засобом організації діяльності ігротехніків, найдосконалішим інструментом самоорганізації гравців, у тому числі й найважливішим засобом розуміння того, що реально відбувається «тут і тепер». Ці схеми розробляються (або беруться готовими, якщо їх вважатимуть адекватними задуму гри) ігротехніками на етапі розробки сценарію, почасти вони з'являються у ході гри як форми закріплення отриманих результатів і як засоби організації подальших процесів колективної миследіяльності і процедур ігрового методологування.

Наголосимо на унікальності створюваних кожною грою понять стосовно мисленневих форм і пов'язаних з ними норм різних типів діяльності. Типи діяльності в ідеальному плані розвитково наступні як чисті утворення-образи, а реально пересічні і накладаються один на одного, до того ж не просто співіснують як відносно автономні, але й викликають взаємний вплив, утворюючи поліфонійну структуру ковітальної присутності і творчого джерела людини у світі. Скажімо, для становлення процесів проблематизації, які відіграють провідну роль в оргдіяльнісних іграх, це означає, що структура проблем спричинена не тільки певною абстрактною нормою (яка діє у тому числі й як норма відповідної мисленневої форми), а й їх зв'язком із подальшими процесами у часопросторі ігротехнічно організованій миследіяльності. Зокрема, проблематизація задля подальшого організаційного удосконалення істотно відрізняється від проблематизації, покликаної радикально видозмінити діяльність і поставити питання про формування нових її суб'єктів-особистостей.

Процес колективної миследіяльності не завершується оволодінням розвинених в оргдіяльнісній грі способів комунікації, трансляції, розуміння

і рефлексування, а також формуванням сукупності понять стосовно мисленневих форм і пов'язаних з ними норм уможливлення різних типів діяльності. Найважливішим продуктом, який постає і як засіб продовження розпочатих на грі процесів колективної миследіяльності, є створені у її лоні чи сфері мисленневі простори, кожний з яких характеризується своїми координатами. Ці координати не можуть бути зведені до елементів будь-якої парадигми, адже кожний такий простір – це лише аспект, фрагмент чи складник однієї парадигми. Він принципово синкретичний у тому розумінні, що його координати можуть бути складовими різних парадигм. Наприклад, в оргдіяльнісних іграх засадничим принципом є прийняття відповідальності на себе, тому «етична» координата (у тих чи інших проявах) виявляється найважливішою: через неї оцінюються і розробляються рішення і розв'язки в кожному типі діяльності. Отож миследіяльність окремого часопростору відіграє величезну роль у закріпленні і трансляції результатів гри. Як вже зазначалося, поняття про мисленневі форми і відповідні норми діяльності належать до ситуативних, а універсальний характер (хоча й це відносно) мають категорійні схеми, а в термінології авторів – мислесхеми. Тому дуже гостро постає питання стосовно трансляції продуктів гри. У науці це питання вирішується досить просто: кожне нове поняття вводиться у сув'язь старих, проникаючи в неї або викликаючи радикальну перебудову усєї теоретичної системи.

Незважаючи на методологічну ясність, цей процес є вкрай трудомістким, а взаємопроникнення понять, отриманих у різних наукових школах, навіть у форматі однієї й тієї ж базової понятійної системи, призводить до примноження і розмежування цих систем, між якими дуже важко встановити логічні відношення. Крім парадоксальності цього шляху, методологічний гурток ішов від нього за тими простими міркуваннями, що саме розмежування різних наук і варіантів усередині одного наукового предмета та пов'язана з цим некомунікабельність учених викликали до життя оргдіялісню гру як новий спосіб встановлення комунікації, як перехід до колективної миследіяльності, у якій легко здійснюється розпредметнення і створюються нові мисленневі конструкції, що характеризуються переважно міжпредметністю (тут слушно порівняти зазначене з етикою як своєрідного джерела творення наукових понять). Звідси зведення миследіялісних результатів, як і продуктів методологування, у традиційні наукові предмети було б втратою її і його досягнень. Вихід бачиться не у зведенні, а у виявленні спільності і розбіжностей просторів миследіяння чи методологування і в

подальшому аналізі механізму конструювання концептів, понять, схем і моделей у кожному з них.

Обговорення процесу колективної мислєдїяльностї викликає особливі труднощі у тих, хто не пройшов класичні оргдіяльнісні ігри і похідні від них ігри. В них здебільшого виникає запитання: у чому ж, власне, полягає єдність мислення і діяльностї, як її відчути і здійснити на рівні кожного окремого гравця (якому мало що дають наші міркування стосовно поєднання мисленневих форм і типодіяльнісних норм)? Загалом, що означає дія у грі, якщо за всіх своїх відкриттів вона так і залишиться грою, і не перетвориться на реальну практику, до якої ми звикли відносити діяльність і дії?

Відповідаючи на ці запитання, доречно знову звернутися до самовизначення як одного з ключових механізмів оргдіяльнісної гри: вчинкова дія має бути здійснена насамперед стосовно самого себе – це перебудова своєї життєвої позиції, особистісних настановлень гравця, його відмова від мисленневих штампів і професійних упредметнєнь тощо. Лише після цього всі процедури у грі, будучи зафарбовані особистісним ставленням, набувають характеру справжньої діяльностї, а не її імітації. Повноцінна комунікація, достеменне розуміння, установлення взаємин на базі мисленневих форм як норм діяльностї, критична, змістова і творча рефлексія дають підстави для існування процесу колективного мислєдїяння як надскладного механізму розвитку ігрової команди та оргдіяльнісної гри як унікального вітакультурного феномену.

ВИСНОВКИ ДО ЧЕТВЕРТОГО РОЗДІЛУ

1. Креативність, актуалізація творчого потенціалу людини – невід’ємна складова її професійної діяльностї, що багато в чому внутрішньо опосередковує та результативно визначає її ефективність. Базовий психологічний зміст креативностї випускника ВНЗ становить його спроможність перенести освоєні прийоми, форми, способи і засоби творчого оперування різнорідним матеріалом на нові – виробничі – умови діяльностї, застосовувати їх залежно від ситуації для виявлення, постановки, розв’язання і здолання професійних проблем і задач. Тому професійна креативність не стільки розвивається, скільки «виросчується» у певному міжособистісному довікллі, є своєрідним осереддям процесу становлення творчої особистостї майбутнього фахівця, зорієнтованого на досягнення вершин професійної майстерностї.

2. Зміст професійної підготовки психологів психодидактично центрується на питаннях самопізнання, саморозвитку, самоствердження і самореалізації кожного студента, вироблення ним індивідуального стилю привласнення і вдосконалення науково-освітніх знань, умінь, норм і цінностей, які є матеріалом дослідницько-пошукової і творчої активності, що актуалізується під час проблематизації, конфігурування, проектування, конструювання його навчально-ситуаційної взаємодії із викладачами та іншими студентами. Для вирішення цих складних завдань періодично застосовуються оргдіяльнісні ігри як:

а) інноваційна форма навчання, котра підтверджує реальність усього комплексу освітніх і розвивальних цілей і завдань;

б) метод актуалізації, ситуаційного розвитку і нарощування освітньо орієнтованої колективної мислєдіяльності викладачів і студентів;

в) інтегральна умова розвитку професійних компетентностей, креативності і ціннісно-сислової сфери особистості майбутнього професіонала;

г) важливий системотвірний чинник вторинної соціалізації, професійного окультурення і цілеспрямованого «виросування» форм, способів і засобів його методологічного мислення.

Все назване у взаємодоповненні уможливилоє формування у часопросторі сучасного ВНЗ креативної особистості, котра готова і спроможна виявляти власну пошукову творчу активність, ставити і знаходити адекватні розв'язки ділових завдань і проблем, ситуаційно актуалізовувати креативний та екзистенційний потенціал, бути носієм соціальних норм і культурних цінностей, займати активну громадянську позицію і нести персональну відповідальність за процес і результати праці, за свої слова і вчинки.

3. На шляху до впровадження оргдіяльнісних ігор відтворювального соціокультурного формату у просторі ВНЗ існує важкопереборна перешкода: структура діяльності, подібна ігровий, не програється окремою людиною-керівником чи науковцем, для цього потрібні команди високого класу (подібно до того, як сама гра здійснюється ігротехнічною командою), спрямовані на саморозвиток і рух-поступ в освітній сфері, здатні перемикаєти ці процеси спільної навчально-пізнавальної діяльності викладачів і студентів на продукуваня нових концептів, понять, схем, методів, засобів, проєктів, програм і т. ін. Настановлення викладачів-ігротехніків на те, що з гри виходитимуть такі команди, поки що мало виправдовуються. Тому єдиним виходом у цій ситуації є скрупульозна пропєдєвтика оргдіяльнісної гри, котра охоплює чітко сформульованє замовлення на гру і вибір її теми, формування ігрового штабу (керівник, помічники-методологи, компетентні

ігротехніки) та кількох ігротехнічних команд, підготовка плану, програми, сценарію та оргпроекту конкретної, змістовно збагаченої різноманітними знаннями, моделями, схемами і смислоформами, гри. Це – базова передумова того, що оргдіяльнісна гра станеться, тоді як достатня обставина полягає у створенні її особливого – багатопроблемного, полідіалогічного, імітаційно-штучного, психоекзистенційного – простору безперервного перебігу взаємозалежних колективної, групових та індивідуальних мислєдіяльності і професійного методологування.

4. Воднораз, як показує наш десятилітній досвід, у суто методологічних та оргдіяльнісних іграх народжуються оригінальні мислєсхеми і моделі, дефініції та інтерпретації, цікаві проекти і програми; у їх живій міжособистісній енергетиці мислєдіяння здійснюються персональні прориви і виходи окремих гравців на нові горизонти розуміння і креативно зорієнтованого екзистенціювання. Іншими словами, є ті, хто входить у гру та успішно долучається до колективної колективна мислєдіяльності, але є й ті, хто ніяк не може впіймати емоційно-раціональну ритміку проблемно-модульної мислєдіяльності, а тому раніше чи пізніше виходять із гри. Звичайно, більшість її учасників то включаються в методологічну роботу, то випадають із неї, себто більшою-меншою мірою розкриваються й мислєдіяльнісно зреалізуються у спільному пізнавальному пошукуванні, або ж самоізолюються, втрачають ритміку групового порозуміння і мисленнєвого наснаження на відкриття нових організованостей методологічних аналізу, рефлексії, діяльності. Усе це потрібно сприймати як довільно природний процес продуктивного життя у реально сконструйованому світі оргдіяльнісної гри.

5. Інша уявна перешкода, що виникає у процесі зреалізування оргдіяльнісної гри, полягає в тому, що навіть за умов повторення її оргтехнологічних процедур і прийомів складається враження, що це більше методологічний семінар, дискусійний круглий стіл, клубні суперечки чи мозковий штурм певного кола суспільних чи наукових проблем. Щоб подолати цю перешкоду, ігротехнікам треба вдатися принаймні до двох спроб. Перша – проводити на одному «майданчику» серію ігор із повторним задіянням осіб і навіть сформованих на попередніх іграх груп. Однак рідко яка наукова школа чи кафедра може дозволити собі за короткий час провести кілька великих ігор; не витримує потрібного темпу й ігротехнічна команда (як варіант розглядатися може підключення двох-трьох працюючих у подібному режимі ігротехнічних команд із викладачів та студентів магістратури). Друга спроба є більш перспективною і містить у собі

принципово нові можливості розвитку оргдіяльнісних ігор – руху бодай у локалізованих масштабах. Суть її зводиться до відмови від тимчасового «десантування» ігротехнічної команди у чуже для неї середовище (скажімо, міжкафедральне чи міжВНЗівське) та очікування подальшого зростання команд на місці, тим більше, що завдання командоутворення є у грі одним із додаткових, непрямих. Отож потрібний перехід до формування та підготовки ігротехнічних команд на базі факультету, кафедри та із їхнього професорсько-викладацького складу.

б. Найважливіша перевага шляху десантування оргдіяльнісної гри в нове чи змінене довкілля (наприклад, на територію окремого громадянського об'єднання чи міськради) полягає у тому, що після завершення гри залишається механізм її повторення і в кінцевому підсумку відтворення структур діяльності, подібних ігровим. Іншими словами, є можливість, а часто і потреба, переграти ту чи ту оргдіяльнісну гру. Однак тут існують свої складності. Досі команди утворювалися переважно з учасників методологічних, у тому числі й наукових студентських, семінарів (здіяння до методологічної сфери слугувало основою для просування викладацьких і студентських ігротехнічних команд і виконання ними розвивальних функцій), яким треба було передати ігрову форму діяльності та технологію колективної мислєдіяльності. У такий спосіб створювалася команда, якій належало передати не тільки ігротехнічні засоби, а й методологічний спосіб життя, сформувати нову духовну атмосферу як надалі предмет постійної уваги завідувача кафедри та декана факультету. Це дуже трудомістка робота, але можлива й, імовірно, найбільш продуктивна і перспективна, якщо маємо намір наукову складову зробити головною в освітньому процесі ВНЗ й підвищити їх конкурентоспроможність серед кращих у світі університетів.

РОЗДІЛ 5

ЦИКЛІЧНО-ВЧИНКОВА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Соціально-економічні зміни в Україні обумовлюють потребу перебудови соціальних інститутів, і першочергово системи ВНЗівського навчання, себто процесу підготовки висококваліфікованих кадрів у різних сферах суспільства, зокрема економічній, виробничій, соціогуманітарній та ін. Отож головним завданням освітнього процесу є не тільки озброїти випускників системою знань, умінь і навичок, але й сформувати творчу особистість майбутнього професіонала, котрий спроможний зреалізувати професійну діяльність на продуктивному рівні. Особливо це стосується діяльності практичного психолога, адже від його ініціативності, інноваційності, мобільності, гнучкості, креативності залежить успішність виконання професійних завдань. Тому важливою є організація освітнього процесу так, щоби спрямувати його на підготовку практичних психологів на нових парадигмальних засадах загалом, і методологічних позиціях зокрема. Отже вирішення цього надзавдання зумовлює застосування адекватного меті та завданням розвитку творчої особистості психолога-професіонала методологічного підходу.

5.1. ПРОГРАМА І МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Сучасний стан соціально-економічної ситуації в нашій державі вимагає подальшої структурної модернізації багатьох соціальних інституцій і першочергово освітньої сфери, яка безпосередньо пов'язана із економічними процесами державного організму країни через підготовку її продуктивних сил. Це пояснюється комплексом причин, зумовлених станом реформування цієї сфери суспільного виробництва. Головно проблема полягає у тому, що наявна система підготовки фахівців соціогуманітарного спрямування, у тому числі підготовки психологів-практиків, реально склалася давно й історично ґрунтується на передачі знань від покоління до покоління. У цій освітній традиції кваліфікація

як результат професійної підготовки фахівця потребує наявності у випускника певних професійних умінь, норм, цінностей, навичок, компетентностей. Проте сьогодні працедавцям потрібна не кваліфікація, пов'язана із механічним дробленням виробничих функцій на низку чи шерег завдань і видів діяльності, а дієва компетентність як структурна цілісна система знань, норм, умінь і навичок, цінностей і смислів, де поєднуються кваліфікація із соціальною поведінкою, здатністю працювати в групі, ініціативністю, спроможністю ухвалювати рішення і відповідати за їх наслідки, нарешті професійно вчиняти та рефлексувати здійснене і прогнозувати майбутнє.

Всебічне плекання соціально і професійно активної особистості-громадянина вимагає від українських ВНЗ застосування нових методів, прийомів, форм навчальної роботи, освітніх технологій і технік впливу педагогів на вихованців. Щоб сформувати компетентного випускника-психолога в усіх потенційно значущих сферах його професійного самозреалізування варто застосовувати активні форми, методи і засоби навчання, розвивальні методики, інструменти та технології. Компетентність – це первинно загальна здатність і готовність особистості до діяльності, заснована на знаннях і досвіді, які отримані завдяки навчанню, зорієнтовані на самостійну участь в освітньому процесі і спрямовані на успішну інтеграцію особистості в соціальне довкілля.

Компетентність практичного психолога – це повно розвинена здатність професіонала застосовувати психологічні знання, норми, вміння і навички та актуалізувати особистісні риси-якості для зреалізування повсякденних професійних завдань. Інакше кажучи, успішність і результативність діяльності фахівця-психолога залежить від того, як організована система його підготовки, де головну роль відіграє рівень сформованості його компетентностей, напрацьований інтелектуальний, креативний і вольовий потенціал. Саме тому для розвитку професійних творчих здібностей майбутніх психологів слушно було розробити спеціальну програму формування в них базового набору професійних компетентностей. Підкреслимо, що в сьогоденній вітчизняній традиції обговорення компетентнісного підходу зачіпає специфічні уявлення та інтерпретації освітянських реалій, що вирізняють особливий вітакультурний та ментальний контексти. А це втрата єдності і визначеності вітчизняної освітньої системи, формування ринку праці і пов'язаного з ним ринку освітніх послуг; варіативність та альтернативність освітніх програм, зростання конкуренції і комерційного чинника в діяльності

освітніх закладів; зміна функції держави в освіті: від тотального контролю і планування до загальної правової регуляції відносин і надання певної автономії університетам, перспективи інтеграції української освіти і національної економіки загалом у глобальну систему світового розподілу праці.

Проблема компетентнісного підходу у психологічній освіті зумовлена різною інтерпретацією його концепції в межах класичного і неklasичного типів наукової раціональності. Найважливішим чинником створення інноваційної системи країни нині постає вища освіта, яка готує фахівців, котрі здатні створити цю систему. В програмно-проектному відношенні поворот до інноваційної моделі означає системне оновлення освітньої діяльності, яка відтепер спрямована на виробництво якісного типу продукту – висококомпетентного професіонала, що припускає певну зміну змісту і цілей освітнього процесу у їх взаємозалежності [1]. Розуміючи нагальну необхідність ухвалення всього різноманіття існуючих освітніх практик, кожний викладач має право конструювати і сприяти втіленню навчально-пошукових технологій, які концептуалізують його творчий потенціал і власну професійну рефлексію.

Вищезазначене логікою самого соціального життя вимагає, щоб сучасна психологічна освіта була зорієнтована не стільки на розповсюдження відповідних знань, скільки на оволодіння спеціальними компетентностями, які дають змогу конструювати інноваційну освітню, гуманітарну, соціальну чи іншу реальність. Методологія постає основою комунікації різних освітніх моделей із застосуванням компетентнісного підходу в підготовці фахівців психологічного профілю. На нинішньому етапі становлення освітньої сфери у різних навчально-виховних ситуаціях панують три освітні парадигми: консервативно-просвітницька, яка зорієнтована на об'єктне знання, ліберально-раціоналістична, що має практично-діяльнісну орієнтацію навчання, і гуманістично-особистісна. Остання спрямована на гуманітарну підготовку студента, на його здатність самовизначатися за допомогою будь-яких професійних практик, котрі відповідають за відтворювання в культурі. Звертаємо увагу на ключову ознаку цієї типології – трансформацію методологічних орієнтирів у межах кожної парадигми (об'єктне знання, відносність об'єкта до засобів та операцій діяльності, співвідношення діяльності із гуманістичними ідеалами).

Гуманітарність – це також складник компетентності, який виявляє людина, котра володіє постнекласичним мисленням, уміє реконструю-

вати соціокультурний контекст рефлексії. С.А. Смирнов визначає гуманітарність як «ступінь самовизначення людини в культурі» [249, с. 180], причому це самовизначення може відбуватися за допомогою будь-якої професійної діяльності. В кожній професійній справі буде стільки гуманітарності, скільки в ній компетентності, усвідомлення відповідальності за відтворення в культурі, збагачення значень її категорій. Отож тут на перший план виходять світоглядні аспекти досконалої діяльності.

Стратегія такої діяльності породжує нові методологічні контури світосприйняття. Зміна конфігурації простору трансформує світоглядні настановлення, відкриває можливість для розуміння і діалогу різних культур, який має на увазі рефлексивне ставлення до їх базових цінностей. Також виробляються нові фундаментальні цінності і способи відтвореності культури, змістовлення самого поняття «гуманітарність». У процесі історичного розвитку змінюється значеннєво-смысловий контекст цього поняття, хоча сама гуманітарність продовжує визначати рівень професійної компетентності.

У плані змістової цілісності компетентнісний підхід вимагає особливої організації сфери соціогуманітарної освіти. Відзначимо той факт, що у функції трансляції готового знання освіта істотно потіснена ЗМІ, Інтернетом, консалтингом. Якщо говорити про функцію системи освіти щодо відтворення людських ресурсів, то йдеться про метод передачі знань у їх неklasичній епістемологічній природі як засобів діяльності і способів мислення. Нова технологія мислення створює свою соціокультурну оболонку, історію, конкретні взірці організації життя, які забезпечують цю технологію. Саме методологічна орієнтація соціогуманітарної освіти визначає відкритість освіти і культури, конституюючи їх сферотворчу здатність до нескінченного розвитку їх змісту. І це зрозуміло чому. Скажімо, для здійснення практик автопоезису потрібна наявність відкритого освітнього простору, в якому існує можливість вибудувати індивідуальну освітню траєкторію. Мислення в такому просторі є подієвим й участь у таких подіях дозволяє особі індивідуально формувати щоразу більш складні компетентності та створювати унікальні взірці мислєдіяльності. Цей освітній простір має бути організований як структурований проект повноцінних життєвих умов, що уможливають становлення людини-особистості, вироблення гнучкої трансформації властивих їй компетентностей під потреби практики, у тому числі й гуманітарної.

Зміна освітнього контексту психічного життєздійснення нації, коли змінюється провідний тип мислення і допустимі способи діяльності

професіоналів, не припускає негайного демонтажу старих освітніх структур та блокування психологічних стереотипів і моделей поведінки. Вони потрапляють в інші функціональні зв'язки, що урізноманітнює їхню смислову природу, а тому процес розвитку сфери освіти продовжується на новому методологічному фундаменті. Так, педагогічна свідомість українських освітян на цьому етапі суспільствотворення в основному об'єктоцентрична, себто здебільшого в наявних концепцях основним елементом змісту є об'єкти і знання про них. Відтак компетентність закономірно визначається як спосіб діяльності щодо певних усуб'єктнених об'єктів. Якщо ж звернутися до світового досвіду формулювання компетентнісних моделей, то тут на перший план виходить дія, операція, котра співвідноситься не з об'єктом, а із ситуацією, проблемою. Відповідно, об'єкти набувають абсолютно іншого статусу, адже це вже не природні феномени, які мають бути пізнані, описані і класифіковані, а рукотворні свідчення оволодіння відповідною компетенцією. Значно розрізняється контекст й інфраструктура автентичних версій компетентнісного підходу та обговорюваних в освітньому контексті моделей. Насправді, різняться самі простори концептуалізації, йдеться про потребу наукового обґрунтування відповідних понять, у той час як глобальна ситуація припускає визначення компетентностей у рамках багатостороннього соціального діалогу.

Виходячи із вищевикладеного та враховуючи принципи циклічно-вчинкового підходу, програма і методика розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів містила: практикум розв'язання психологічних проблем (додаток Б), ігровий психологічний тренінг (на засадах оргдіяльнісної гри) (додаток В), гру-тренінг на тему «Шляхи актуалізації творчих здібностей та умови розвитку професійної креативності» (додаток Г), спецкурс «Психологія професійної креативності» (додаток Д).

Основним завданням спецкурсу «Психологія професійної креативності» було ознайомлення студентів із ключовими питаннями діагностики креативності, теоретичними та практичними підходами до виявлення рівня творчого потенціалу конкретної особистості із специфікою застосування діагностичних методів при роботі з добору та підготовки кадрів виробничих колективів та організацій. Це, як підтверджує пропедевтичний досвід, давало змогу майбутнім фахівцям краще розуміти психологічні проблеми людини, особливості функціо-

нування та розвитку її пізнавальної, мотиваційної та емоційно-вольової сфер, завдання та умови формування її як відповідальної особистості і самобутньої індивідуальності, принципи та способи змістовлення професійної діяльності психолога і соціального працівника.

Практичний блок програми реалізувався із застосуванням ігрово-імітаційних і проблемно-діалогічних форм активізації пошукової творчої активності студентів, стимулювання їхніх творчих здібностей, здійснення ними продуктивної мислєдіяльності і центрувався на спроможності юні зреалізувати креативну і творчу рефлексії власних дій і здобутків.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є креативність, основні теоретичні підходи до дослідження творчості, до аналізу соціально-психологічних аспектів творчої діяльності та засобів оцінки креативності.

Метою викладання навчальної дисципліни «Психологія професійної креативності» було створення психодідактичних умов для опанування студентами загальними уявленнями щодо методологічних, науково-методичних і прикладних проблем сферного розвитку інноватики і пізнавальної творчості, у знайомстві з підходами до вивчення соціально-психологічних аспектів творчої праці та засобів вивчення й оцінювання креативності.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Психологія професійної креативності» було формування спеціальних знань, що визначають загальні теоретичні уявлення про творчість і креативність на базі освоєння понятійно-категорійного апарату дисципліни; знань щодо ролі та місця творчої діяльності у структурі здібностей суб'єкта; цінностей і вмінь, потрібних для організації та стимуляції творчої діяльності особи чи групи.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти знаннево оперували: основними теоріями творчості та креативності, що наявні у сьогочасних соціології, психології та філософії; видами та загальними принципами творчості; формами співвідношення творчості та інтелекту, методами вивчення творчості як інтелектуального процесу; методами вивчення креативності як цілісного феномену; методами вимірювання креативності; психологічними засадами програмного творчого розвитку та стимулювання пошукової творчої активності особистості.

У результаті вивчення спецкурсу студенти-психологи вміли організувати та проводити науково-дослідницьку роботу у сфері

психології креативності; організовувати психологічну стимуляцію та підтримку творчої активності суб'єкта чи групи; аналізувати фактори, умови та процес вирішення творчих завдань; оцінювати і ситуаційно актуалізувати дію творчих здібностей; використовувати засобами домагання і навички стимулювання власної пошукової творчої активності.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 108 годин / 3 кредити ECTS.

Навчальна спрямованість практикуму, зосереджуючись на моделях розв'язання психологічних проблем, формувала у студентів уявлення про реальність фахово здійснюваного психологічного практикування, дозволяла їм переходити до рефлексивного аналізу тих відомостей, які вони отримували в межах теоретичного курсу. Індивідуально опрацьовувалися уміння і навички організації та проведення психологічної діяльності, у тому числі й аналізу сутності явищ і проблем, пов'язаних із технологією завершеної психологічної роботи з клієнтом. Знання, отримані в межах даного курсу, закріплювалися і збагачувалися в межах різних видів психологічної практики. Показником оволодіння даним курсом стало уміння студентів надавати психологічну допомогу клієнту, здатність розв'язувати будь-яке практичне психологічне завдання на підрунті основних принципів та алгоритмів, які існують у сучасному психологічному дискурсі.

Для активізації навчально-креативної діяльності майбутніх практичних психологів використовувалися такі психолого-педагогічні прийоми: спрямованість на творче пізнання, пошук нових оригінальних підходів стосовно розв'язання повсякденних проблем у психологічній практиці; вмотивована система творчих потреб та спонукань на актуалізоване бажання зреалізувати власні креативні спроможності; компонентне виконання зовнішніх професійно-продуктивних умінь і навичок, удіяльнена психологічна взаємодія у ході психологічного проектування; усвідомлення відповідальності за творче вчинення, виявлення нового чи/або оригінального творчого продукту; структурування навчального матеріалу так, щоб воно сприяло організації пошукової діяльності студентів (проблемні завдання, творчі задачі та ін.); використання таких способів та прийомів викладання, пізнавальної роботи, організаційних форм навчання, які активізують пошукову творчу діяльність студентів та посилюють їх суб'єктність в освітньому процесі. Саме це знайшло своє відображення у практикумі розв'язання психологічних проблем.

Ігрово-психологічний тренінг, здійснюваний на засадах оргдіяльній гри, давав змогу збагачувати ігротехнічний потенціал – свій власний і студентів – на етапі формування ігротехнічної групи, де особливий інтерес становили питання інтенсифікації ігрових процесів; знайомити учасників гри з можливостями і загальними принципами проведення оргдіяльній гри, використовуючи при цьому серії таких ігор, коли формувалася переконаність важливості розпочатої справи активу прихильників ігрового підходу до активізації та розвитку творчої діяльності; зацікавлювати тематикою і змістом ігрового дійства, проблематичним контекстом розвитку професійної креативності та способами її імовірного осмислення і практичного розв'язання.

Реалізований на засадах оргдіяльній гри тренінг характеризувався такими особливостями: складався із системи відносно самостійних занять; до структури кожного заняття входили релаксаційні та рефлексивні вправи; діагностичну функцію на окремих заняттях виконували невеликі психологічні тести, анкети; були включені різні невербальні методики: мімічні, жестові, тактильні, вербальні – інтонаційна техніка, прийоми ведення діалогу, способи подавання та сприйняття зворотного зв'язку; деякі мнемотехнічні прийоми розширювали коло звичайних уявлень учасників про власну пам'ять та фантазію, вправи на розвиток інтуїції та інтелектуальної лабільності; до заключної частини заняття обов'язково входили самозвіти учасників.

Гра-тренінг на тему «Шляхи актуалізації творчих здібностей та умови розвитку професійної креативності» проводилася з метою усвідомлення і подолання студентами внутрішніх кордонів свого мислення, використання ними всього розумового потенціалу для роботи над завданнями, які вимагають відшукання нових способів розв'язання новопосталих проблем і задач.

Завданнями гри-тренінгу були: знайомство з основними поняттями стосовно розвитку творчого мислення (творчість, творче завдання, етапи творчого процесу, ментальні моделі, креативність, пошукова творча активність, інсайт тощо); розвиток у студента навичок і вмінь керувати перебігом власного творчого процесу; усвідомлення і подолання ним бар'єрів (когнітивних та особистісних), що перешкоджають актуалізації творчих ресурсів та мислєдіяльній потенцій.

У гри-тренінгу використовувалися техніки і методики когнітивної та арт-терапії. Крім змістовних вправ, що реалізують мету і завдання, в ній були застосовані завдання, спрямовані на розвиток згуртованості групи і підвищення працездатності її учасників.

Ця тренінг-гра апробована в роботі зі студентами III – V курсів ВНЗ. Кожна група учасників складалася з 12-15 осіб; робота проходила протягом п'яти днів (30 академічних годин, всього 108 годин). У ході її поєднувалося два процеси – проблематизації і цілепокладання. Відповідно до вимог організації такого виду робіт на засадах оргдіяльнісної технології та циклічно-вчинкового підходу на початковій стадії (перший день гри) була визначена процедура самовизначення учасників у рамках творчості та розвитку професійних творчих здібностей особистості, і на цій основі – формування різних позицій – індивідуальних та групових, що стосувалося однорідного складу учасників оргдіяльнісної гри. Регламент роботи сценарно був таким: перший день – проблемна доповідь з проблеми творчості, творчих здібностей та креативності (1 година), проблематизація у мислєдіяльності трьох групах (3 години), пленарне засідання – доповіді представників груп про виконану роботу: за результатами виконання творчих завдань (2 години); другий день – робота в групах з розвитку професійної креативності (3 години), підготовка доповідей за темою «Моя майбутня професія» (3 години); третій день – методологічна консультація за визначеною проблематикою (1 година), робота в групах: виконання вправ і завдань, які спрямовані на розвиток креативного потенціалу учасників (5 годин); четвертий день – пленарне засідання – доповіді за відповідною проблематикою та їх обговорення (5 годин), підведення попередніх підсумків гри (1 година); п'ятий день – проблемно-тематична рефлексія (3 години), оргрефлексія (1 година), саморефлексія (2 години).

У доповіді, що відкриває гру, повідомлялося про роль творчості та креативності у професійному становленні особистості психолога-професіонала; засоби, способи і методи розвитку творчого потенціалу особистості; специфіку застосування оргдіяльнісної технології для розвитку професійних здібностей фахівця. У підсумку були зrealізовані такі завдання гри-тренінгу:

а) виявлено і поставлено проблеми розвитку творчості, творчих здібностей та креативності особистоті, відбувся інтенсивний обмін досвідом учасників організованого проблемно-пошукового навчання;

б) детально ознайомлено учасників із можливостями, нормами і сценарієм проведення гри-тренінгу;

в) апробовано можливості оргдіяльнісного ігрового підходу в освітньому процесі підготовки майбутніх психологів до креативного вчинення;

г) упроваджено план, проект і сценарій запланованих занять гри-тренінгу за участю викладачів і студентів старших курсів;

д) проведено рефлексію здобутків і прорахунків кожного заняття гри-тренінгу.

Після пленарного засідання і роботи в групах відбулося засідання штабу гри, на якому аналізувалася ситуація першого дня гри й уточнювалася програма на наступний день.

Психокреативна гра-тренінг забезпечила виробленню у студентів нестандартного способу мислення, використання ними власного креативного потенціалу для виконання поставлених ігрових завдань і тим самим розвитку здібностей та активізації мисленнєво-продуктивної діяльності, які вимагають відшукування нових оригінальних способів розв'язання новопосталих проблем і завдань; знайомство з основними поняттями стосовно розвитку творчого мислення (творчість, творче завдання, етапи творчого процесу, ментальні моделі, креативність, пошукова творча активність, інсайт тощо); розвиток в особистісному вимірі навичок і вмінь керувати перебігом власного творчого процесу; усвідомлення і подолання ними бар'єрів (когнітивних та особистісних), що перешкоджають актуалізації творчих ресурсів та миследіяльнісних потенцій. У тренінгу-грі використовувалися також техніки і методики когнітивної та арт-терапії. Крім змістовних вправ, що реалізували мету і завдання, в ній були застосовані завдання, спрямовані на розвиток згуртованості групи і підвищення працездатності її учасників.

Причому, формувальний етап експерименту тривав понад десять років, упродовж яких здійснювалися: апробація програми розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів; доопрацювання методики проведення різного роду креативно-розвивальних занять; перевірка ефективності розробленого комплексу активізації та розвитку креативного потенціалу студентів-психологів; безпосереднє зреалізування апробованої програми і методики розвитку професійної креативності майбутніх фахівців психологічного профілю.

5.2. МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ НА ЗАСАДАХ ЦИКЛІЧНО-ВЧИНКОВОГО ПІДХОДУ

На основі викладеного у попередніх розділах та аналізу досліджень з проблеми формування і розвитку творчості виділяємо такі найважливіші закономірності розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів: а) прогресивна наступність етапів циклічного перебігу особистісного креативного вчинення розпочинається з виникнення проблемних ситуацій, виявлення оригінальних способів їх розв'язку, появи вмотивованого креативного поля та завершується розумінням нового способу розв'язання проблеми і критичним усвідомленням особистісної динаміки та результату створення продукту творчості; б) циклічність розгортання процесу створення особою творчого продукту закономірно призводить до розуміння змісту та особливостей пошуково-мисленнєвої креативної роботи, осягнення і відшукування шляху-способу розв'язання проблеми і креативної рефлексії творчо зорієнтованої самоактуалізації особистості; в) метасистемність у становленні професійної креативності фахівця, котра виявляється у сукупності процесів-підсистем креативно-пошукової діяльності – стратегій (аналогізування, комбінування і реконструювання, а також їх синтетично-вибіркового застосування), є підґрунтям креативного проектування оригінального чи власне нового продукту; г) самоорганізація творчого процесу особистості як синергійної конгломерації, сукупність інтелектуально й екзистенційно узгоджених поведінкових і вчинкових етапів творення актуалізує потенціал вольової, розумової, мотиваційної, комунікативної активності у рамках професійної творчості особистості та спричиняє вироблення нею креативного підходу до ефективного зреалізування виробничих чи суто ділових завдань.

Виходячи із даних закономірностей та розробляючи теоретичну модель розвитку професійних творчих здібностей особистості, нами за методологічну основу взяті принципи циклічно-вчинкового підходу, що в останні роки розробляються А.В. Фурманом [266], зокрема, учинковості, циклічності, метасистемності, синергійності.

Учинковий принцип, як відомо, введений до наукового обігу та всебічно обґрунтований В.А. Роменцем. Причому «суть його проєкції на поліпарадигмально організоване предметне поле сучасного соціогуманітарного пізнання полягає у тому, що не лише індивідуальне

життя людини розуміється як перманентно здійснюваний учинок, трансцендентний феномен, конечно, що несе у собі безконечне й переживається як наповнена подіями тривалість, а й процес колективного наукового пізнання трактується як спільний повновагомий акт творчості у певному науковому напрямку дослідницької діяльності і водночас як самотворення кожного його учасника у ролі мислителя-особистості» [269, с. 76–77].

У психології творчості визначаються такі основні етапи творчого процесу: перший – усвідомлення, постановка, формулювання проблеми; другий – знаходження принципу розв’язання проблеми, нестандартного завдання формулювання вирішальної гіпотези, артикулювання ідеї винаходу задуму художнього твору тощо; третій – обґрунтування і розвиток віднайденого принципу, його теоретична, конструкторська і технологічна розробка, конкретизація і доведення гіпотези (сам екзистенційний акт наукової творчості), рефлексія та аргументація ідеї винаходу (персоніфікований перебіг технічної творчості), осмислення і втілення задуму (самоактуалізаційний плин художньої творчості); четвертий – практична перевірка гіпотези, досвід освоєння винаходу, урєальнення наукового, художнього, технічного та іншого твору. Натомість, зовсім інший підхід пропонує О.М. Матюшкін, котрий виокремлює такі етапи творчого процесу:

перший – розв’язання проблеми, що «характеризується як етап освоєння знань, під час чого аналізується завдання, виявляються невідповідності знайомих людині способів із новими умовами цього нового завдання, відбувається відмова від відомих способів його вирішення, виникає проблемна ситуація, головним елементом котрої є невідоме нове, те, що має бути відкритим для правильного виконання завдання, для здійснення потрібної дії;

на другому етапі людина... шукає зв’язки, які раніше не мали прямого відношення до даної проблеми, і тому виникає також нове відношення між відомим і невідомим, котре призводить до «переконструювання» проблеми, до виявлення нового принципу дії й урешті-решт до розуміння розв’язку;

третій етап – реалізація віднайденого принципу, котра зводиться до застосування мислєдіяльних операцій, пов’язаних із креативною практикою, або до створення ідеальної конструкції чи образу, або виконання розрахунків, обґрунтування доказів; саме тут можлива поява нових проблем, котрі закономірно спричиняють пошук нових принципів реалізації;

четвертий етап – підсумковий, коли осмислюється спосіб розв’язання проблемного завдання і здійснюється перевірка правильності результату, причому в багатьох випадках цей етап безпосередньо входить в етап реалізації знайденого принципу розв’язку» [166].

Отож, відштовхуючись від логіко-психологічної структури вчинку у взаємодоповненні ситуаційного, мотиваційного, діяльного і післядіяльного (рефлексивного) компонентів, є підстави визначити чотири етапи циклу творчого процесу як особистісного креативного вчинення (див. рис. 5.1).

1. Ситуаційний етап як особистісне осягнення проблемності – виникнення і формулювання проблемних завдань, у процесі яких аналізуються умови та вимоги, виявляються невідповідності відомих способів із новими обставинами; водночас це призводить до відмови від відомих способів розв’язування новопосталої проблеми, до виникнення такої проблемної ситуації, головним елементом котрої є конкретне невідоме, а також до розуміння цієї ситуації з одночасним усвідомленням суб’єктом творчості її структури, в тому числі й усвідомлення нових похідних завдань проблемно-упредметненого пошуку.

2. Мотиваційний етап як внутрішнє спонукання до креативного вчинення – поява особистісно вмотивованого креативного поля, себто пошук у зовнішніх умовах і у власному досвіді зв’язків, котрі раніше не мали безпосереднього відношення до проблеми (чи до нового завдання), що призводить до смислової трансформації особистістю зміненого відношення між відомим і невідомим, відтак і до виявлення нового бачення проблеми та до вибору принципу творчого діяння, і як підсумок – має місце антиципуюче або прогнозоване розуміння розв’язку проблеми.

3. Дійовий етап як зреалізування творчого вчинення – розробка ідеальної моделі та конкретно-особистісне втілення творчого задуму, метою якого є діяльно довершений творчий процес, його учинкова актуалізація і реальне уможливлення як самодостатнього, відтворювального, самобутнього.

Причому здійснення цього етапу передбачає наявність операцій, котрі пов’язані із особистою практикою творення, і водночас охоплює можливу появу нових завдань як завершеного вчинку творчості, «на що, зокрема, вказують, на думку В.А. Роменця, найяскравіші феномени – самосвідомість і самобуття, що почасти досягають рівня екстатичного

1 – ситуаційний етап як особистісне осягнення проблемності: виникнення і формулювання проблемного завдання, розуміння проблемної ситуації, усвідомлення нових похідних завдань пошукової діяльності

4 – післядійовий етап як рефлексія процесу і результату здійсненого вчинення: критичне усвідомлення особистістю творчого продукту, самозвітування про перебіг і підсумок творчого процесу



2- мотиваційний етап як внутрішнє спонукання до креативного вчинення: поява особистісно вмотивованого креативного поля, виявлення нового бачення проблеми та принципу творчого діяння, прогнозоване розуміння розв'язку проблеми

3 – дійовий етап як зреалізування творчого вчинення: реальне втілення творчого задуму, відкриття нового способу розв'язку проблеми, особистісне вчинення та конструювання власного продукту, узмістовлення та упредметнення результату творчості, відкриття нового способу розв'язку проблеми

*Рис. 5.1.
Мислесхема творчого процесу
як цикл особистісного креативного вчинення*

напруження» [224]. І це закономірно, адже «саме екстаз учинкового самобуття дає змогу людині витримувати найважчі випробування і переносити найпекельніші муки, що їх посилає їй доля» [224]. Воднораз реальне втілення творчого задуму – це насамперед особистісне вчинення

та конструювання творчого продукту, будь-яке узмістовлення та упредметнення, а також відкриття нового способу розв'язку проблеми.

4. Післядійовий етап як рефлексія процесу і результату здійсненого вчинення – рефлексія правильності (успішності/неуспішності) розв'язку (результату) – етап, що спрямований на критичне усвідомлення особистістю творчості продукту власного діяння, тобто на самозвіт-ування про перебіг і підсумок особистісного творчого процесу; причому цей самозвіт засновується на рефлексії наслідків продуктивної пошукової діяльності, передбачає логічне завершення творчого діяння як персоніфікованого вчинку й одночасно зумовлює набуття досвіду професійної креативності, у тому числі й формування творчої особистості фахівця і його фахових творчих здібностей.

Принцип циклічності «вимагає подання динаміки метасистемного цілого, яким, безперечно, є певний парадигмальний цикл пізнавальної співтворчості групи вчених у вигляді життєреалізування ними свого самобутнього шляху творення нового знання, що знаходить відображення на папері як траєкторія руху-поступу до наукової істини, яка має дві крайніх точки – початок, зародження нової парадигми та завершення розвитку цієї донедавна нової парадигми як такої, котрою дослідники миследіяльно оперують під час постановки і вирішення існуючих проблем і нових наукових знань» [269].

Інтелектуальна проєкція методологічного змісту *принципу циклічності* на процес творчості породжує низку ускладнень, пов'язаних із мислеактуалізаційною нерегламентованістю, екзистенційною відкритістю і результативною непередбачуваністю перебігу цього процесу. Проте все ж, звісно умовно, можливо виокремити певні моменти циклічного розвитку творчості як учинення у вигляді певних фаз саме із позицій циклічно-вчинкового підходу А.В.Фурмана, що деталізує й узмістовлює створення окремого творчого продукту.

Проблема фаз (стадій, ступенів, етапів тощо) творчого процесу, їх класифікації та інтерпретації була предметом досліджень багатьох учених (Г. Воллеса, П.К. Енгельмейєра, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьова, Т. Рібо та ін.). Зокрема, В.О. Моляко розглядає процес технічної творчості у вигляді трьох взаємозалежних циклів: еталонування або розуміння умов завдання (оцінка ситуації), проєктування або формування проєкту майбутньої конструкції (формування гіпотези, задуму) і попередньо прийняте рішення чи прогнозування остаточного результату;

причому кожен із цих етапів завершується ухваленням особою відповідного рішення діяти [171].

Водночас запропоновані різними вченими класифікації фаз творчого процесу тією чи іншою мірою відрізняються одна від одної, хоча у загальному вигляді вони всі схожі, зокрема: перша фаза (головним чином усвідомлена робота) – підготовка як особливий дієвий стан і як передумова інтуїтивної появи нової ідеї, друга (переважно неусвідомлювана робота) – дозрівання (осмислення проблеми, інкубація головної ідеї), третя (перехід неусвідомлюваного у площину свідомості) – натхнення (у підсумку напівусвідомлюваної активності у сферу свідомості здебільшого раптово надходить думка, принцип, ідея розв'язку, причому спочатку в гіпотетичному вигляді, тобто як задум), четверта (усвідомлено-рефлексивна робота) – розвиток ідеї, її завершальне оформлення і перевірка [166]. До того ж кожна із фаз характеризується першочергово домінуванням того чи іншого структурного рівня організації психологічного механізму поведінки, зокрема й творчого. Відтак зреалізування продуктивної діяльності відповідно до динаміки розгортання процесу створення нового продукту в контексті теоретичного обґрунтування циклів розвитку творчості як процесу і діяльності обіймає такі фази (див. рис. 5.2).

1. Підготовча фаза (розуміння змісту та особливостей творчого завдання)– ознайомлення з умовою завдання, у тому числі вивчення окремих її складників, виконання частини пошуково-мисленнєвої свідомої роботи, унаслідок чого виникає нова ідея; крім того, здійснення логічного аналізу, використання вже наявних та актуалізованих знань у даній ситуації на тлі домінування високої усвідомленості майбутніх результатів і дій та їх систем й одночасно прийняття конкретного особистісного надзавдання.

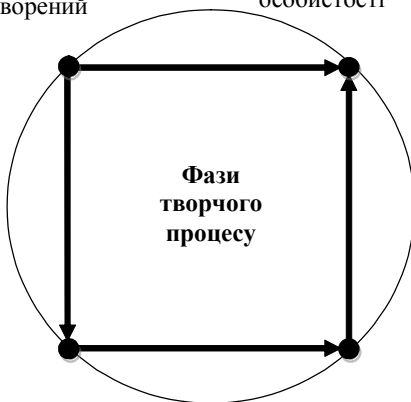
2. Фаза інтуїтивного осягнення способу розв'язання проблеми (інкубація головної ідеї) характеризується спочатку малоусвідомлюваним, а далі все більш усвідомлюваним перебігом процесу розв'язування проблеми, що охоплює, окрім безпосереднього, усвідомлюваного мисленнєвого продукту творчої дії, котрий відповідає свідомо поставленій меті, розширення смислового поля розуміння контурів майбутнього інтелектуального продукту, котрий з'являється поза свідомого наміру і формується під впливом тих властивостей предметів і явищ, які входять у взаємодію, але не значущі з боку мети дії; інакше кажучи, цей побічний

1 – підготовча фаза (розуміння змісту та особливостей творчого завдання):

ознайомлення з умовою виконання пошуково-мисленнєвої свідомої роботи, усвідомлення майбутніх результатів і дій та їх систем й одночасно того особистісного надзавдання, що новий продукт має бути створений

4. - фаза розв'язку проблеми

(перевірка гіпотези): оформлення творчого продукту, висока усвідомлюваність результатів і процесів дії креативної рефлексії, цілеспрямованості і творчо зорієнтованої самоактуалізації особистості



2 – фаза інтуїтивного осягнення способу розв'язання проблеми (інкубація головної ідеї):

спочатку малоусвідомлюваний, а далі все більш усвідомлюваний перебіг процесу розв'язування проблеми, розширення смислового поля розуміння контурів майбутнього інтелектуального продукту

3 – фаза формування гіпотези і задуму (відшукування способу розв'язування проблеми):

внутрішня робота особистості над відшукуванням шляху-способу досягнення мети – розв'язання проблеми, зреалізування власного творчого потенціалу і спроможностей

Рис. 5.2.

Динаміка пофазного розгортання процесу створення творчого продукту

продукт не усвідомлюється особистістю належним чином, хоча й сутнісно призводить до розв'язання творчого завдання.

3. Фаза формування гіпотези і задуму (відшукування способу розв'язання проблеми) – внутрішня робота особистості, котра спрямована на виявлення способу розв'язування проблеми, причому домінуючий

тип поведінки характеризується поглибленою актуалізацією актів усвідомлення процедури розв'язування цього завдання, що уможливило осмислення не тільки результату, а й процесу інтелектуально-вольової роботи, а отже шляху-способу досягнення мети – розв'язання проблеми, зреалізування не тільки оцінки завдання, але й спрямованої самооцінки особистістю власного потенціалу та спроможностей.

4. Фаза розв'язку проблеми (перевірка гіпотези) зорієнтована на постановку і розв'язання спеціального окремого завдання стосовно завершального етапу оформлення творчого продукту; причому віднайдений спосіб розв'язку проблемни становить корисний засіб розв'язання аналогічного кола завдань; водночас на цій фазі, як і на початковій, тип учинення знову визначається переважанням високої усвідомлюваності результатів і процесів креативної дії, рефлексії, котра уможливило осмислену цілеспрямованість і творчо зорієнтовану самоактуалізацію особистості.

Суть принципу метасистемності полягає в тому, що «окремий парадигмальний цикл досліджується не лише як складна, багатопараметрична, динамічна, відкрита система колективної наукової творчості вчених, задіяних у певний історичний момент до науки як соціального інституту і як сфери духовного виробництва (головно аурі суголося творчих злетів людського духу, основним результатом чого є добування нових наукових знань), а й як те, що містить кілька предметних смуг вивчення окремих сторін, аспектів, у змістовлень, формовиввів об'єкта пізнання» [269, с. 78]. Так, слідуючи із теоретичної моделі розвитку професійних творчих здібностей, метасистемність у становленні креативної особистості професіонала виявляється у сукупності таких періодично, фазово і миследіяльно зорганізованих процесів-підсистем пізнавальної пошукової діяльності студентів, як стратегія і тактика зреалізування фахової продуктивної праці. Іншими словами, мовиться, з одного боку, про генеральну програму, головний напрямок пошуку і розробки, який підпорядковує всі інші дії процесу творчої діяльності, а з іншого – про забезпечення технологічного процесу становлення фахівця, зокрема про розвиток його професійних творчих здібностей, тобто маємо взаємопроникнення двох психодуховних сфер у життєдіяльності юної особистості як складнорозвиткових суб'єктивних систем.

Відтак зреалізування процесу творчості, а у підсумку – отримання творчого продукту, обіймає такі стратегійно-тактичні дії, як вивчення

умов творчого завдання (підготовчі дії), формування творчого проекту (дії планування), діяльне втілення названого проекту (реалізація) та оцінка отриманого продукту творчості (рефлексія успішності креативної діяльності). У цьому контексті В.О. Моляко на основі вивчення творчої конструкторської діяльності обґрунтовує наявність п'яти основних стратегій, а саме пошуку аналогів (стратегія аналогізування), комбінаторних дій (стратегія комбінунання), реконструктивних дій (реконструювання), універсальна і випадкових підстановок [171]. Виходячи із цього та враховуючи психологічні особливості творчих професійних здібностей, слушно виділити чотири основних стратегії розвитку фахового креативного продукування (див. рис. 5.3).

1. Стратегія аналогізування як ситуаційний пошук аналогій пов'язана із використанням раніше відомих конструкцій та їх складників, або окремих функцій під час створення творчого продукту. Причому, коли мовиться про творчу діяльність, то питання стосовно повного копіювання уже створеного виключається, оскільки творчий продукт має щось нове чи передбачається його застосування в нових умовах.

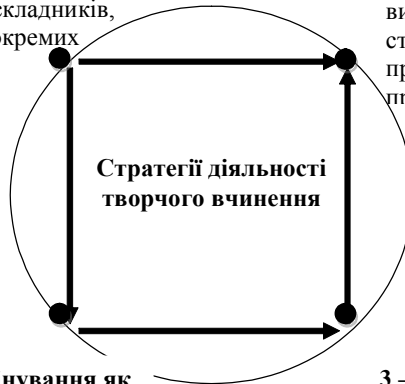
У будь-якому разі ця стратегія передбачає широкий діапазон змін, починаючи від другорядних і завершуючи вагомо суттєвими, котрі призводять до продукування нових та/або оригінальних ідей, думок, створення креативного продукту на основі раніше відомих конструкцій і розмежування їх складників, компонентів чи окремих функцій.

2. Стратегія комбінунання як здійснення вмотивованих комбінаторних дій передбачає сполучне застосування найрізноманітніших механізмів та їх функцій для мислєдіяльної побудови нової творчої конструкції і створення образу інноваційного продукту із набору відомих речей, деталей, засобів, що уможлиблює істотні зміни основних показників та гарантує створення бажаного чи необхідного продукту.

3. Стратегія реконструювання як креативного діяльного оперування наявним матеріалом охоплює процедури переконструювання чи конструювання навпаки, пошук відносно нового, альтернативного варіанту, способу пошукової вчинкової дії як найбільш прийнятної схеми (моделі) творчої діяльності.

4. Універсальна стратегія створення нового і/або оригінального продукту містить синтетично-вибіркове застосування аналогізування, комбінунання і реконструювання як взаємоузгоджене використання особою базових стратегій креативного проектування, причому кожна

1 – стратегія аналогізування як ситуаційний пошук аналогій: продукування нових та/або оригінальних ідей, думок, створення креативного продукту на основі раніше відомих конструкцій та розмежування їх складників, компонентів або окремих функцій



2- стратегія комбінування як здійснення вмотивованих комбінаторних дій: миследіяльна побудова нової творчої конструкції та створення образу інноваційного продукту із набору відомих речей, деталей, засобів

4 – універсальна стратегія створення нового і/або оригінального продукту: синтетично-вибіркове застосування аналогізування, комбінування і реконструювання як системне використання базових стратегій креативного проектування розв'язку проблеми-завдання

3 – стратегія реконструювання як креативного діяльного оперування наявним матеріалом: пошук відносно нового, альтернативного варіанту, способу пошукової вчинкової дії як схеми (моделі) творчої діяльності

Рис. 5.3.

Основні стратегії фахового креативного продукування

попередня стратегія стосовно розвитку професійних творчих здібностей особистості є паритетною щодо інших стратегій як похідних розвиткових систем.

Кожна стратегія зреалізування процесу творчості спрямована на структурно-функціональні продуктивні перетворення (конструювання), котрі у форматі екзистенції буття мають за мету побудову конкретних

структур із визначеними функціями. Причому всі стратегії передбачають застосування різних тактик, себто більш дрібних складників чи конкретних дій, вибір котрих залежить від того, до якої стратегії вони належать, завдання якої пошукової підсистеми вирішують, якого результату прагнуть здобути.

Принцип синергійності означає, що «у єдиному потоці логіко-змістової, формально-динамічної і психосоціальної сторін парадигмального циклу діють загальні закономірності складних невірноважених саморозвивальних систем, котрі здатні до самоорганізації і рекурсивності» [269, с. 80]. Інакше кажучи, мовиться про те, що максимальний ефект творчої діяльності є досяжним лише у тому випадку, коли всі елементи і підсистеми працюватимуть в одному напрямку—створення якісного продукту творчості, що супроводжується ефектом посилення креативного потенціалу особистості. Водночас синергійність, як підсумок професійного розвитку фахівця, спрямована на покращання ефективності та результативності праці, є особливою формою та ознакою чи якістю перебігу творчого саморозвитку, вдосконалення професійної майстерності, вироблення креативного підходу до зреалізування виробничих завдань. Отож у цьому разі синергійність – це здатність особистості до пошуково-інтелектуальної самоорганізації, полідіалогічної колективної взаємодії, інтелектуально й екзистенційно узгоджених поведінкових і вчинкових актів творення. Причому в контексті розвитку професійних творчих здібностей нас більше цікавить така форма, як самоорганізація особистості, що актуалізує потенціал мотиваційної, розумової, вольової підсистем професійної креативності особистості.

Самоорганізаційна актуалізація творчого потенціалу розглядається нами як діяльність і спроможність особистості, котрі пов'язані зі сформованим умінням самозбалансувати себе як надскладну субстанцію вчинення, що виявляється у цілеспрямованості, активності, аргументованості мотивації, плануванні власної діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів власних дій, у почуттях обов'язку і самоповаги. Така самоорганізація водночас— це активне освоєння і перетворення індивідуальністю креативу зовнішніх умов своєї життєтворчості у власне творче відношення-ставлення. Тому є всі підстави для виділення таких рівнів самоорганізації творчого процесу особистості як синергійної конгломерації (див. рис. 5.4).

1. Ситуація-самоактуалізація в контексті продуктивної діяльності – це процес зреалізування особистістю творчого потенціалу задля розв’язання креативних завдань, вирішення проблем, підсумком чого є самовдосконалення, розвиток професійних творчих здібностей і фахових компетентностей.

Причому головним результатом такої особистості у продуктивній інноваційно-пошуковій діяльності є самонабуття нею специфічної здатності–професійної креативності як особистої синергії, котра дозволяє долати нетипові проблеми, розв’язувати творчі завдання у реальних ситуаціях повсякдення і фахової діяльності.

2. Мотивація-самоспонування до творчості – це сформована система творчих мотивів і здібностей, бажання пізнавати та перетворювати світ, внутрішня мотивація до започаткування і розвитку продуктивної пошуково-інтелектуальної активності, котра сприяє творчій діяльності особистості, адже осереддям творчої екзистенції є жага до пізнання та перетворення світу, котра внутрішньо-синергійно мотивує до започаткування продуктивної пошуково-інтелектуальної активності, підтримує бажання її завершити, а також іноді самозабезпечує повернення до цієї діяльності.

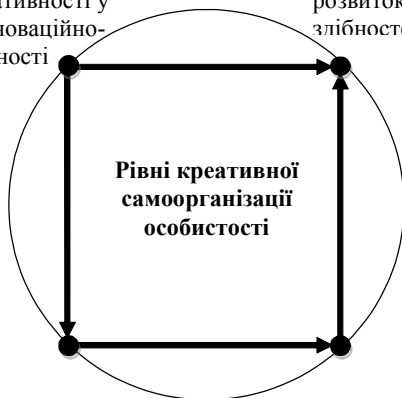
Тому самоспонування до креативного діяння становить складну, динамічну, самопідкріплювальну систему, яка уможливорює розвиток професійних творчих здібностей у широких психодуховних горизонтах спонтанного екзистенціювання.

3. Вчинкова дія-самоактивність творчого процесу – це мета і засіб, а точніше самомета, котра самозумовлена, сама себе детермінує і спонукає до креативних дій. Іншими словами, пошукова самоактивність є суб’єктивною передумовою свободи, волевиявлення, думання, уявлювання, почування тощо. Загалом для креативної особистості завжди ситуаційно важливо перевести таку самоактивність у світ значень, смислів і вчинків, і тоді ситуаційна енергетика її організованого екзистенціювання перетворюється у соціокультурний феномен – у внутрішню свободу індивідуальності, яка характеризує внутрішньо зорганізований і втілений реальним проживанням творчий потенціал особистості.

4. Саморефлексія творчого потенціалу – це процес, суть якого полягає в усвідомленні власних задатків і здібностей до продуктивної діяльності, ефективному застосуванню об’єктивних умов і власних креативних спроможностей для досягнення поставлених цілей творчого

1 – ситуація-самоактуалізація в контексті продуктивної діяльності: зrealізування особистістю творчого потенціалу, самовдосконалення і розвиток професійних творчих здібностей та фахових компетентностей, набуття професійної креативності у продуктивній інноваційно-пошуковій діяльності

4 – саморефлексія творчого потенціалу: усвідомлення власних задатків і здібностей до продуктивної діяльності, становлення особистісного світогляду, набуття нових знань і прийомів творчої роботи, розвиток професійних творчих здібностей



2 – мотивація-самоспонування до творчості: система творчих мотивів і здібностей, бажання пізнавати та перетворювати світ, внутрішня мотивація до започаткування і розвитку продуктивної пошуково-інтелектуальної активності

3 – вчинкова дія-самоактивність творчого процесу: перетворення енергетики організованого екзистенціювання самоактивності у внутрішню свободу індивідуальності, що характеризує реально зорганізований і виявлюваний творчий потенціал особистості

Рис. 5.4.

Рівні креативної самоорганізації особистості, обґрунтовані за логіко-психологічною структурою вчинку

процесу. Причому під час самореалізації метою є ідеальне, мисленнєве передбачення результатів інноваційно-пошукової діяльності, а також способи і механізми її зrealізування. Звідси зрозуміло, що самореалізація творчого потенціалу передбачає використання індивідуальних креативних спроможностей суб'єкта творчості і вироблення у нього рефлекс-

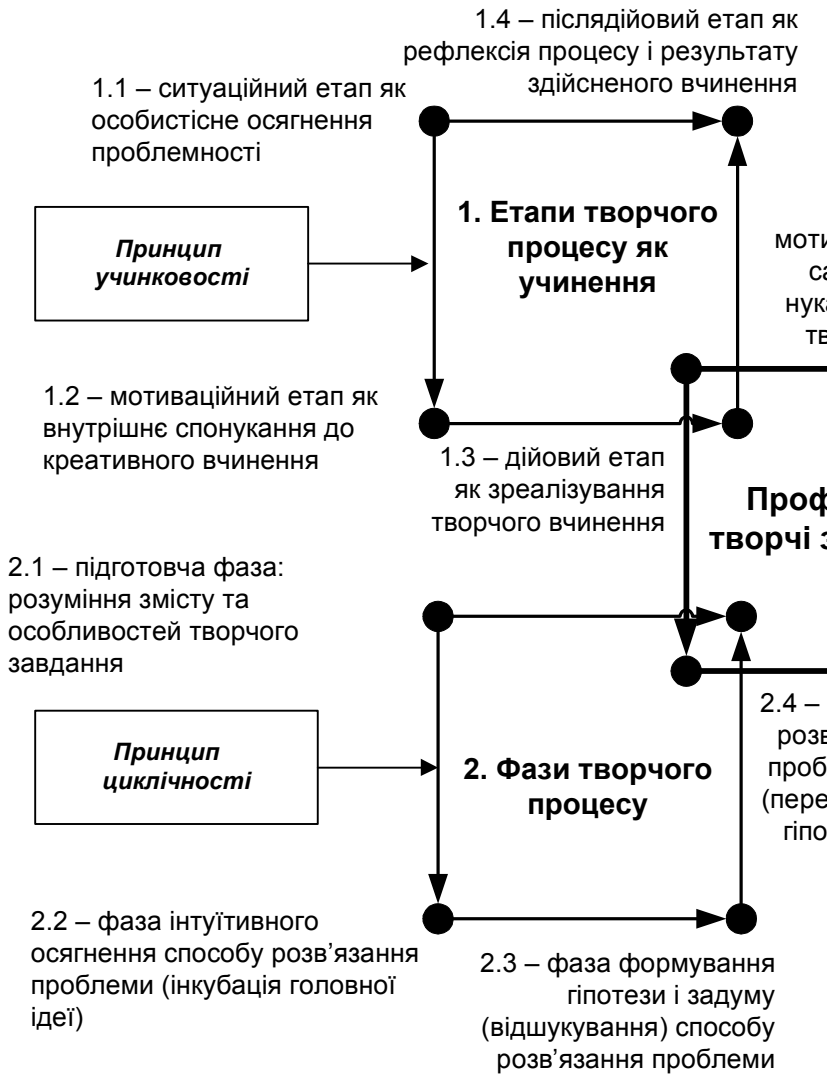
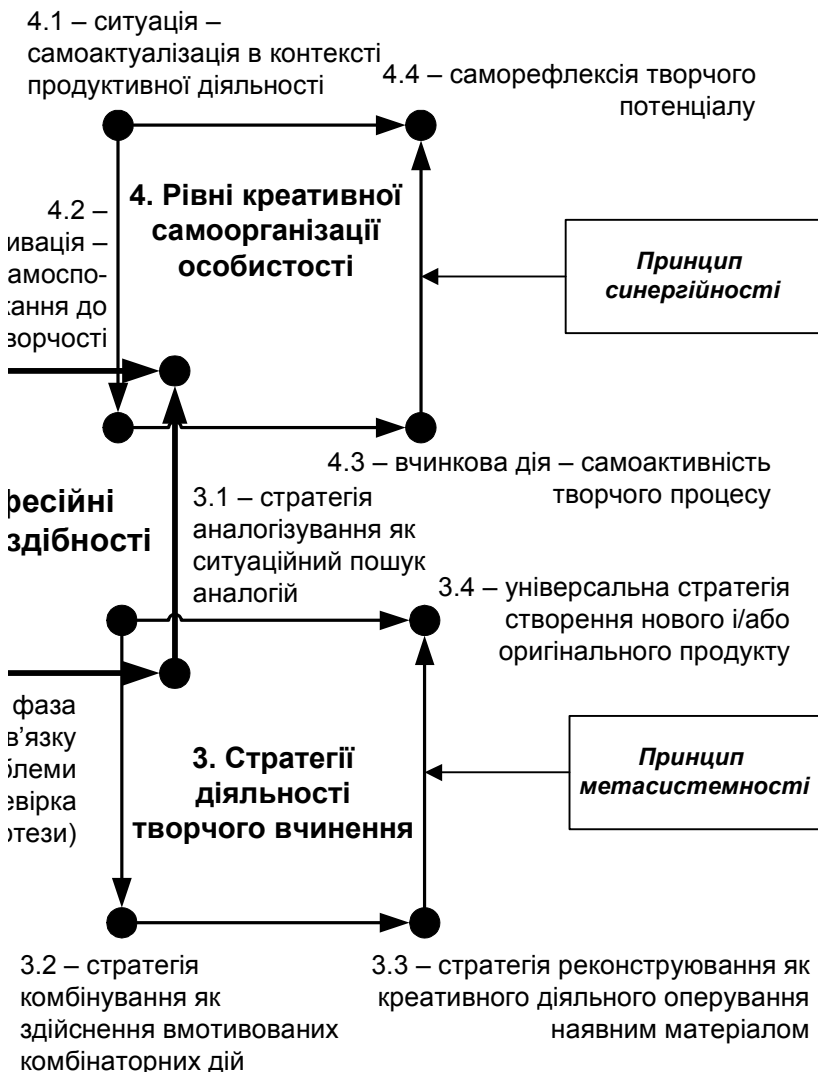


Рис. 5.5. Методологічна модель розвитку



професійних творчих здібностей особистості

сивного відношення-ставлення до власної особистості. Саме це сприяє становленню особистісного світогляду, набуттю нових знань і прийомів творчої роботи, а у підсумку уможливорює здійснення власного досвіду через таку діяльність, коли в особистості інтенсивно розвиваються професійні творчі здібності.

Отже, узагальнюючи вищевикладене, пропонуємо власну методологічну (рис. 5.5) та теоретичну (табл. 5.1) моделі розвитку професійних творчих здібностей особистості, що створена на засновках циклічно-вчинкового підходу і спрямована на формування творчого потенціалу, становлення творчої особистості фахівця, розвитку його професійної креативності.

5.3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СФОРМОВАНOSTІ КОМПОНЕНТІВ РОЗВИНENOSTІ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНИХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Метою контрольної частини експерименту було визначення ефективності пропонованої циклічно-вчинкової технології розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів.

Для перевірки ефективності цієї технології порівнювалися особливості актуалізації названих здібностей студентів психологічного профілю у цілому та окремих її показників на констатувальному та формуальному етапах експерименту.

Діагностичне обстеження на розвивальному етапі проводилось за допомогою такого ж набору експериментальних методик, що і на констатувальному. Результати формуального етапу експерименту наведено у додатках.

Досвід роботи у ході проведення формуального експерименту показав, що всі описані види і засоби креативного впливу адекватні завданням, зокрема розвиткові професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів. Про це свідчать зміни, які об'єктивно спостерігаються на підґрунті отриманих результатів, їх статистичної обробки та інтерпретації. Оцінюючи ефективність пропонованої програми і методики психоформуального етапу експерименту, вкажемо на динаміку змін у розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів як в контрольній, так і в експериментальній групах.

Таблиця 5.1.

Теоретична модель розвитку професійних творчих здібностей особистості

		Логіко-структурна організація креативного вчинення					
		1- ситуація	2 – мотивація	3 – вчинкова дія	4 – післядія		
Аспекти методологічного аналізу професійної творчої діяльності	Етапи творчого процесу як учинення	<i>1 – ситуаційний етап як особистісне осягнення проблемності: виникнення і формулювання проблемного завдання, розуміння проблемної ситуації, усвідомлення нових похідних завдань проблемно-пошукової активності</i>	<i>2- мотиваційний етап як внутрішнє спонукання до креативного вчинення: поява особистісно вмотивованого креативного поля, виявлення нового бачення проблеми та принципу творчого діяння, антиципаційне або прогнозоване розуміння розв’язку проблеми</i>	<i>3 – дійовий етап як реалізування творчого вчинення: реальне втілення творчого задуму, відкриття нового способу розв’язку проблеми, особистісне вчинення та конструювання власного продукту, узмістовлення та упредметнення результату творчості, відкриття нового способу розв’язку-здолання проблеми</i>	<i>4 – післядійовий етап як рефлексія процесу і результату здійсненого вчинення: критичне усвідомлення особистістю творчого продукту, самозвітування про перебіг і підсумок творчого процесу</i>	Учинковості	Принципи
	Фази творчого процесу	<i>1 – підготовча фаза (розуміння змісту та особливостей творчого завдання): ознайомлення з умовою виконання пошуково-мисленнєвої свідомої роботи, усвідомлення майбутніх результатів і дій та їх систем й одночасно того особистісного надзавдання, що новий продукт має бути створений</i>	<i>2 – фаза інтуїтивного осягнення способу розв’язання проблеми (інкубація головної ідеї): спочатку малоусвідомлюваний, а далі все більш усвідомлюваний перебіг процесу розв’язування проблеми, розширення смислового поля розуміння контурів майбутнього інтелектуального продукту</i>	<i>3 – фаза формування гіпотези і задуму (відшукування способу розв’язування проблеми): внутрішня робота особистості над відшукуванням шляху-способу досягнення мети– розв’язання проблеми, реалізування власного творчого потенціалу і спроможностей</i>	<i>4 – фаза розв’язку проблеми (перевірка гіпотези): оформлення творчого продукту, висока усвідомлюваність результатів і процесів дії, креативної рефлексії цілеспрямованості і творчої зорієнтованої самоактуалізації особистості</i>		

Продовження табл. 5.1.

Аспекти методологічного аналізу професійної творчої діяльності	Стратегії діяльності творчого	<i>1 – стратегія аналогізування як ситуаційний пошук аналогії:</i> продукування нових та/або оригінальних ідей, думок, створення креативного продукту на основі раніше відомих конструкцій та розмежування їх складників, компонентів або окремих функцій	<i>2- стратегія комбінювання як здійснення вмотивованих комбінаторних дій:</i> миследіяльна побудова нової творчої конструкції та створення образу інноваційного продукту із набору відомих речей, деталей, засобів	<i>3 – стратегія реконструювання як креативного діяльного оперування наявним матеріалом:</i> пошук відносно нового, альтернативного варіанту, способу пошукової вчинкової дії як схеми (моделі) творчої діяльності	<i>4 – універсальна стратегія створення нового і/або оригінального продукту:</i> синтетично-вибіркове застосування аналогізування, комбінювання і реконструювання як базові стратегії креативного проектування	Метасистемності	Принципи
	Рівні креативної самоорганізації особистості	<i>1 – ситуація-самоактуалізація в контексті продуктивної діяльності:</i> зреалізування особистістю творчого потенціалу, самовдосконалення і розвиток професійних творчих здібностей та фахових компетентностей, набуття професійної креативності у продуктивній інноваційно-пошуковій діяльності	<i>2 – мотивація-самоспонування до творчості:</i> система творчих мотивів і здібностей, бажання пізнавати та перетворювати світ, внутрішня мотивація до започаткування і розвитку продуктивної пошуково-інтелектуальної активності	<i>3 – вчинкова дія-самоактивність творчого процесу:</i> перетворення енергетики організованого самоактивності у внутрішню свободу індивідуальності, що характеризує її реально зорганізований творчий потенціал як особистості водночас	<i>4 – саморерефлексія творчого потенціалу:</i> усвідомлення власних задатків і здібностей до продуктивної діяльності, становлення особистісного світогляду, набуття нових знань і прийомів творчої роботи, розвиток професійних творчих здібностей	Синергійності	
	проблемність усвідомленість аналізованість самоактуалізованість	антиципація інкубація комбінювання спонування	зреалізування удіялення реконструювання самоактивність	самозвітування рефлексія продуктотворення саморефлексія	Параметри, критерії і показники професійної креативності		

У ході формуального етапу експерименту нами встановлено динаміку змін емоційно-когнітивного, когнітивно-креативного, потребо-мотиваційного, комунікативно-продуктивного та професійно-креативного компонентах у структурі креативності студентів-психологів як в контрольній, так і в експериментальній групах.

Узагальнені результати розвитку емоційно-когнітивного компонента професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів показано в табл. 5.2.

Дані експериментального дослідження підтверджують зростання рівня розвитку емоційно-когнітивного компонента, оскільки у студентів

експериментальної групи порівняно із контрольною спостерігається значне підвищення на високому рівні розвитку професійних творчих здібностей, а у студентів другої – збільшення питомої вагомості низького і середнього рівнів розвиненості цього компонента у вибірці обстежуваних.

На основі аналізу результатів сформованості потребо-мотиваційного компонента висновуємо таке: у студентів експериментальної групи після проведеного формувального комплексу розвитку професійних творчих здібностей значно підвищився мотив прагнення до успіху порівняно із учасниками дослідження контрольної групи (табл. 5.3).

Вагомим є переважання мотиву на досягнення успіху, який передбачає наявність чіткої структури креативних потреб, бажань та інтересу до майбутньої професійної діяльності та якостей студентів-психологів експериментальної групи.

Результати повторно дослідження і виявлення рівня розвитку комунікативно-продуктивного компонента професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів також вказують на значне підвищення у студентів експериментальної групи порівняно із контрольною (табл. 5.4).

Причому у студентів експериментальної групи після проведення формувального етапу експерименту спостерігаємо відсутність представників на низькому рівні та значне зменшення на середньому рівні, а в учасників контрольної групи, хоча і відбувається тенденція до збільшення, водночас виявляється переважання середнього рівня розвитку цього компонента.

Аналізуючи показники, котрі отримані в результаті вивчення рівня розвитку професійно-креативного компонента (табл. 5.5), констатуємо: після зреалізування програми розвитку креативності у студентів експериментальної групи відсутній низький рівень і значне підвищення на середньому рівні, а в контрольній групі, хоча і спостерігається незначне підвищення, все ж таки для 28% від загальної кількості учасників характерним є низький рівень розвитку спроможностей до креативності.

Першочергово зауважимо, що сукупний наявний рівень розвиненості компонентів професійних творчих здібностей студентів-психологів експериментальної групи за результатами повторного дослідження виявився істотно вищим, ніж у контрольній групі (табл. 5.6, рис. 5.1).

Аналіз достовірності результатів формувального етапу експерименту проводився за допомогою U-критерія Манна-Уїтні у статистичному пакеті для соціальних наук SPSS Statistics 17.0. Задля проведення цього аналізу

Таблиця 5.2.

**Розвиток емоційно-когнітивного компонента
професійних творчих здібностей студентів-психологів
у формульованому експерименті (%)**

Рівень розвитку емоційно-когнітивного компонента	Контрольна група		Експериментальна група	
	на початку	в кінці	на початку	в кінці
низький	9	26	17	0
середній	41	44	64	19
високий	50	30	19	79

були обчислені суми рангів для кожної групи та емпіричне значення U-критерія Манна-Уїтні (U_{emp}), а також визначені критичні значення U-критерія ($U_{кр}$) для рівнів значущості $p \leq 0,05$ ($U_{кр} 0,05$) та $p \leq 0,01$ ($U_{кр} 0,01$).

Емпіричне значення критерія U відображає те, наскільки велике значення співпадіння між рядами, тому чим менше значення U-критерія, тим більш ймовірно, що розбіжності достовірні.

Отже, задля отримання достовірної різниці між вибірками за критерієм успішності повинна виконуватись умова згідно [231, с. 317]: $U_{кр} 0,05 \geq U_{emp}$; або тим більш достовірна при $U_{кр} 0,01 \geq U_{emp}$.

Згідно з наявними правилами ранжування, найменшому значенню професійних творчих здібностей присвоюємо найменший ранг. А у випадку, якщо декілька значень однакові, то нараховуємо ранг, який дорівнює середньому арифметичному рангів у припущенні, що вони не однакові [231]. Загальна сума рангів повинна співпадати з розрахунковою, яка визначалася відповідно до формули 5.1:

$$\sum (R_i) = N \cdot (N + 1) / 2, \quad (5.1)$$

де N-загальна кількість спостережень.

Після ранжування всієї групи вираховували суму рангів групи професійних творчих здібностей та визначили більшу з двох рангових сум. Далі визначили значення U-критерія за формулою 5.2:

$$U = (n_1 \cdot n_2) + [n_x \cdot (n_x + 1) / 2] - T_x, \quad (5.2)$$

де:

n_x – кількість спостережень у групі з більшою сумою рангів;

Таблиця 5.3.

Розвиток потребо-мотиваційного компонента професійних творчих здібностей студентів-психологів у формуальному експерименті (%)

Рівень розвитку потребо-мотиваційного компонента	Контрольна група		Експериментальна група	
	на початку	в кінці	на початку	в кінці
низький	11	13	34	2
середній	41	70	0	17
високий	48	17	66	81

Таблиця 5.4.

Розвиток комунікативно-продуктивного компонента професійних творчих здібностей студентів-психологів у формуальному експерименті (%)

Рівень розвитку комунікативно-продуктивного компонента	Контрольна група		Експериментальна група	
	на початку	в кінці	на початку	в кінці
низький	15	7	19	0
середній	61	41	64	28
високий	24	52	17	72

Таблиця 5.5.

Розвиток комунікативно-продуктивного компонента професійних творчих здібностей студентів-психологів у формуальному експерименті (%)

Рівень розвитку комунікативно-продуктивного компонента	Контрольна група		Експериментальна група	
	на початку	в кінці	на початку	в кінці
низький	28	11	9	0
середній	42	39	62	15
високий	30	50	29	85

Таблиця 5.6.

Динаміка змін у розвитку компонентів професійних творчих здібностей у ході формувального етапу експерименту

Компоненти професійних творчих здібностей	Група	Коефіцієнт зростання (у балах)		Рівень значущості
		загальний показник	середнє значення	
Емоційно-когнітивний	експериментальна	25	0,52	0,01
	контрольна	16	0,34	0,05
Потребо-мотиваційний	експериментальна	22	0,47	0,05
	контрольна	8	0,17	0,01
Комунікативно-продуктивний	експериментальна	23	0,48	0,01
	контрольна	12	0,26	0,01
Професійно-креативний	експериментальна	19	0,39	0,01
	контрольна	14	0,30	0,05

T_x – більша з двох рангових сум;

n_1, n_2 – кількість спостережень відповідно у вибірці 1 та у вибірці 2.

Визначили критичні значення U-критерія згідно із даними формул. Оскільки у таблицях пропоновані лише варіанти, що передбачають розрахунки лише на 20 особах, нами застосовано шкалу розподілу цього критерію відповідно до 47 і 46 осіб (дод. Ж).

Отже можна стверджувати про наявність достовірних значень, і ці висновки базуються на результатах математичної обробки статистичних даних з рівнями значущості $p \leq 0,05$, $p \leq 0,01$. Отож дана достовірна різниця між групами обстежуваних на рівнях значущості $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$ підтверджує достовірність результатів формувального експерименту загалом, і показників стосовно динаміки змін у розвитку професійних творчих здібностей майбутніх психологів зокрема.

У психологічних деталях висновуємо таке: за результатами перевірки ефективності застосованої циклічно-вчинкової технології розвитку творчих спроможностей майбутніх психологів має місце значне підвищення рівня покомпонентного розвитку професійних творчих здібностей учасників експериментальної групи.

Зокрема, результати розвитку емоційно-когнітивного компоненту вказують на значні позитивні зміни в осіб експериментальної вибірки у півтори рази, чого не виявлено в контрольній групі; потребо-мотиваційний

компонент учасників експериментальної групи у два з половиною рази вищий порівняно з контрольною; кількісно наявність комунікативно-продуктивного компонента у представників експериментальної програми в два рази більша, ніж в осіб контрольної; сформованість професійно-креативного компонента в математичному вираженні в експериментальній групі також вища, аніж у контрольній.

Порівняльний аналіз результатів формувального етапу експерименту дозволяє висновувати про підвищення рівня сформованості та взаємозв'язку компонентів професійних творчих здібностей студентів-психологів в експериментальній групі та їх стагнацію в контрольній на момент проведення психоформуальної частини емпіричного дослідження. Це також підтверджено результатами кореляційного аналізу взаємозалежності компонентів професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів після проведення формувального етапу експерименту (табл. 5.7 і рис. 5.7).

Для уточнення кількісних показників ефективності циклічно-вчинкової технології розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів застосовувалася статистична обробка даних (пакет SPSS). З метою підвищення достовірності результатів формувального етапу експерименту розрахунки проводилися за t-критерієм Стюдента. Основним методом статистичної обробки емпіричного матеріалу був кореляційний аналіз, який показав, що блок методик, які були відібрані для дослідження рівня розвитку вищеназваних компонентів, є надійним та валідним.

Відповідно до вищевикладеного перед розробкою програми і методики психоформуальної частини експерименту нами опрацьована освітня модель підготовки практичного психолога у блоці спеціалізовано-професійних компетентностей, сформованість котрих забезпечує розвиток його професійних творчих здібностей. Оскільки цей блок моделі є частиною Стандарту вищої освіти з підготовки психологів-практиків, то при його розробці треба орієнтуватися на сучасні вимоги до впровадження цих стандартів у сучасних умовах ВНЗ.

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» та іншими нормативно-правовими документами у сфері вищої освіти «стандарти вищої освіти розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення та оцінювання якості змісту і результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів (наукових установ)» [1]. Крім того, основні положення цього Закону передбачають: а) по-перше, побудову нової

парадигми вищої освіти, яка спрямована на результат навчання з метою забезпечення конкурентоздатності випускника; б) по-друге, реалізацію завдань освітньої програми (навчати треба того, що студенту потрібно через чотири роки (на бакалаврському) рівні).

Отже мовиться, перш за все, про новий зміст системи вищої світи, зорієнтованої на максимальне забезпечення студентам їх шансів отримати перше місце на ринку праці, підвищення їхньої «вартості» у працедавців, задоволення тим самим актуальних потреб останніх [215].

Все це є підґрунтям побудови студентоцентрованого навчання, котре має за мету:

- а) забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці;
- б) передбачає активне впровадження компетентнісного підходу;
- в) забезпечення результатів навчання;
- г) покращення якості вищої освіти та оцінювання якості.

Емпіричним свідченням поступальності аксіогенезу майбутнього фахівця є розгортання спектру суб'єктних позицій студента, які охоплюють повноту відповідального й ініціативного ставлення до учіннево-професійної діяльності, особистісного прийняття вимог професійної діяльності, орієнтацію на максимальне розкриття власного потенціалу та сприяння актуалізації інших людей [113, с. 20].

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2016 року №266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» спеціальності «Психологія» і «Практична психологія» інтегруються у спеціальність 053«Психологія» галузі знань 05 «Поведінкові та соціальні науки». Тому нами також внесені корективи у пропоновану складову освітньої програми підготовки фахівців психологічного профілю.

Об'єктом вивчення студентами психологами є психічні процеси, стани і властивості людини; їх прояв у різних сферах людської діяльності, у міжособистісних і соціальних взаєминах на рівні індивіда, групи, суспільства, а також способи їх організації, зміни і впливу.

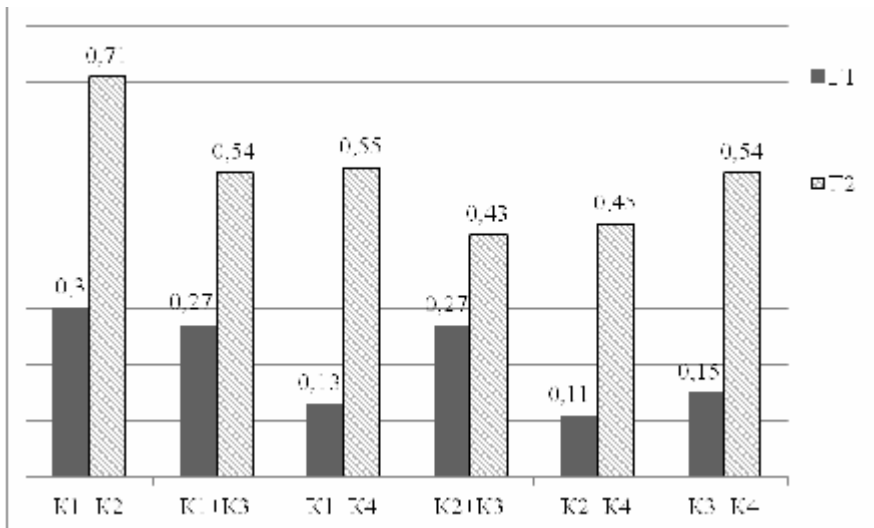
Інтегральною компетентністю фахівців-психологів є їхня здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми під час професійної діяльності у галузі психологічного практикування або у процесі навчання, що передбачає застосування теорій та методів психологічної діяльності і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

Таблиця 5.7.

Коефіцієнти кореляційного зв'язку компонентів професійних творчих здібностей студентів-психологів у ході формульованого експерименту

Компоненти	Група	Компоненти			
		Емоційно-когнітивний	Потребо-мотиваційний	Комунікативно-продуктивний	Професійно-креативний
Емоційно-когнітивний	контрольна	X	0,30	0,27	0,13
	експериментальна	X	0,71	0,54	0,55
Потребо-мотиваційний	контрольна	0,30	X	0,27	0,11
	експериментальна	0,71	X	0,43	0,45
Комунікативно-продуктивний	контрольна	0,27	0,27	X	0,15
	експериментальна	0,54	0,43	X	0,54
Професійно-креативний	контрольна	0,13	0,11	0,15	X
	експериментальна	0,55	0,45	0,54	X

Відповідно до інтегральної компетентності визначено такі загальні компетентності, котрі повинні бути сформовані у випусника-психолога: базові знання фундаментальних наук в обсязі, необхідному для освоєння загально-професійних дисциплін; базові знання у сфері психологічної діяльності, необхідні для освоєння спеціалізовано професійних дисциплін; базові уявлення, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати у професійній і соціальній діяльності; здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність здійснювати пошук та аналізувати інформацію з різних джерел; здатність проведення досліджень на відповідному рівні; здатність до письмової та усної комунікації українською мовою; здатність до письмової та усної комунікації іноземною мовою.



*K1+K2 – емоційно-когнітивний та потребо-мотиваційний;
 K1+K3 – емоційно-когнітивний та комунікативно-продуктивний;
 K1+K4 – емоційно-когнітивний та професійно-креативний;
 K2+K3 – потребо-мотиваційний та комунікативно-продуктивний;
 K2+K4 – потребо-мотиваційний та професійно-креативний;
 K3+K4 – комунікативно-продуктивний та професійно-креативний;
 Г1 – контрольна група; Г2 – експериментальна група.*

Рис. 5.7.

Взаємозалежність компонентів професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів (результати формульованого експерименту)

У системі підготовки майбутніх психологів важливе місце займають спеціальні (фахові) компетентності, серед котрих найважливішими є: здатність до аналізу психічних властивостей і станів, характеристик психічних процесів, різних видів діяльності індивідів у групі; здатність до попередження відхилень у соціальному та особистісному розвитку, у функціонуванні людей з обмеженими можливостями, а також професійних

ризиків у різних видах діяльності; уявлення про організацію психологічної служби; здатність до науково-практичного розуміння своєрідності, унікальності й особливої ролі становлення особистості на різних вікових етапах, супідрядності мотивів, довільності поведінки, внутрішніх інстанцій, самосвідомості особистості; здатність до проведення роботи з психологічної профілактики, запобігання можливих відхилень у психічному розвитку та становленні особистості людини, міжособистісних стосунків, запобігання конфліктів та інше; здатність визначати психологічну проблему в умовах конкретної ситуації, розробляти шляхи подолання проблеми через постановку низки завдань; здатність розробляти шляхи подолання проблеми через постановку низки завдань; здатність знаходити найбільш ефективні засоби вирішення психологічної задачі; здатність проводити анкетування, тестування, заходи психокорекції та інших впливів на людину; здатність до надання психологічної допомоги суб'єктам різних вікових категорій; здатність використовувати основні закони гуманітарних та фундаментальних наукових дисциплін у професійній діяльності; здатність застосовувати професійно-профільовані знання й практичні навички для розв'язання типових задач зі спеціальності; уможливлення використання технології психологічної діяльності; здатність працювати в команді, виявлення навичок міжособистісної взаємодії, здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; здатність до самостійної практичної роботи відповідно до отриманої кваліфікації.

Відповідно до мети нашого дослідження саме спеціальні компетентності забезпечують фахову складову підготовки психолога-професіонала. Тому більш детально проаналізуємо їх у аналітичній проекції з орієнтуванням на становлення і розвиток його творчої особистості. Причому кожна компетентність забезпечує оволодіння певного набору знань, умінь і навичок, і нами відібрано лише ті компетентності, які сприяють розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів.

Здатність фахівців психологічного профілю до аналізу психічних властивостей і станів, характеристик психічних процесів, різних видів діяльності індивідів у групі забезпечується: знаннями основ професійно зорієнтованих дисциплін (знати класифікацію психічних властивостей і станів, характеристик психічних процесів, різних видів діяльності індивідів у групі); умінь ідентифікувати, формулювати і розв'язувати психологічні завдання, шукати інформацію в різних джерелах для розв'язання психологічних проблем, аналізувати психічні властивості і станів, характеризувати психічні процеси, різні види діяльності індивіда у групі;

комунікацією (зрозумілим і недвозначним донесенням власних висновків, а також знань та пояснень, що їх обґрунтовують, до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються); автономією і відповідальністю на рівні самозвітності за результати навчання та професійної діяльності, навчання під керівництвом викладача.

Здатність студентів-психологів до попередження відхилень у соціальному та особистісному розвитку, у функціонуванні людей з обмеженими можливостями, а також до психопрофілактики професійних ризиків у різних видах діяльності забезпечується: знаннями особливостей відхилень у соціальному та особистісному розвитку, у життєдіянні людей з обмеженими ресурсами; вміннями розробляти психокорекційну програму відповідно до виробничих завдань; розвивальною комунікацією, яка спрямована на реалізацію професійної, соціальної та емоційної поведінки; відповідальністю за розвиток професійного знання і його практичне застосування, здатністю до подальшого навчання, яке значною мірою є автономним та самостійним.

Наступна спеціальна компетентність – уявлення про організацію психологічної служби. Вона передбачає оволодіння майбутніми психологами: знаннями про принципи організації цієї служби, цільову та функціональну специфіку її діяльності; вміннями розробляти документацію психологічної служби та забезпечувати впровадження її нормативів і засобів, заходи, спрямовані на вдосконалення системи психологічного впливу працівників служби; писемним професійним мовленням; самостійним плануванням роботи, що вимагає поетапного виконання; навичками відповідальних поведінки і вчинення на кожному етапі роботи, у тому числі за кінцевий результат.

Здатність студентів-психологів до науково-практичного розуміння своєрідності, унікальності й особливої ролі становлення особистості на різних вікових етапах, до супідрядності мотивів, довільності поведінки, внутрішніх інстанцій, самосвідомості особистості забезпечується: ґрунтовним знанням цих особливостей становлення та розвитку особистості, вміннями виявляти непересічність та екзистенційний потенціал становлення індивідуальності на різних вікових етапах, реалізацією професійної (головно соціальної, інтелектуальної та емоційної складових) поведінки особи, спрямовану на вирішення виробничих завдань; постійним самостійним удосконалення професійних умінь і навичок, відповідальних за якість виконаної роботи і наданої інформації.

Здатність майбутніх психологів ставити й коректно формулювати психологічну проблему в конкретних ситуаціях передбачає: знання

специфіки роботи з психологічної профілактики, запобігання можливих відхилень у психічному розвитку та становленні особистості людини, в налагодженні міжособистісних стосунків, у запобіганні конфліктів; знання та вміння із практичної психодіагностики; уміння здійснювати роботу із психопрофілактики, психокорекції, психоконсультавання та ін.

Здатність студентів психологічного профілю розробляти шляхи подолання проблеми через постановку низки похідних завдань забезпечується: знаннями психокорекційних методів і методик; уміннями поєднувати теорію і практику, застосовувати психокорекційні методи для вирішення психологічної проблеми; грамотним і неупередженим подаванням інформації в усному та письмовому вигляді, враховуючи особливості комунікативної ситуації; самостійним застосуванням теоретичних знань і практичних навичок при плануванні та проектуванні повсякденних форм, методів, засобів та процедур психологічного практикування; виявленням професійного інтересу до розробки психодіагностичних і психопрофілактичних програм та їх утіленню у світ соціального повсякдення.

Здатність майбутніх психологів проводити анкетування, тестування, заходи психокорекції та інших впливів на людину, здатність до надання психологічної допомоги суб'єктам різних вікових категорій передбачає: знання процедур проведення анкетування, тестування, психокорекції та інших впливів на людину, методів, засобів і прийомів надання психологічної допомоги суб'єктам різних вікових категорій; уміння проводити анкетування, тестування, психокорекції і психоконсультавання, обробляти та інтерпретувати їх результати; удосконалення навичок усної професійної комунікації; відповідальність і виважене ставлення до клієнтів на всіх етапах виконуваної роботи, демонстрацію доброї професійної, соціальної та емоційної поведінки, уміння діяти відповідно до моральних цінностей, самозвітність за прийняття власних рішень і здійснення вчинковий дій.

Здатність студентів-психологів використовувати основні закони гуманітарних та фундаментальних наукових дисциплін у професійній діяльності, застосовувати професійно-профільовані знання й практичні навички для розв'язання типових завдань зі спеціальності зумовлено: знанням сучасного стану справ та новітніми технологіями у сфері фахової діяльності; уміннями приймати рішення та виробляти стратегію діяльності для вирішення завдань спеціальності з урахуванням загальнолюдських цінностей, суспільних та державних інтересів; системно мислити; спроможністю використовувати та поширювати культурну українську та

світову спадщину з метою задоволення духовних потреб різних груп населення у процесі психологічної діяльності; розумінням і толерантним ставленням до людей іншого віросповідання, виявленням поваги до культурного розмаїття; самостійним поширенням культурної української та світової спадщини задля задоволення духовних потреб різних груп населення у процесі психологічної діяльності; духовним самовдосконаленням особистості.

Відповідно до набору вищеназваних компетентностей нами визначено результати навчання студентів-психологів на рівні основних сфер, а саме:

а) результати навчання у когнітивній сфері: здатність вирішувати професійні завдання з урахуванням вимог цивільного захисту, системно мислити та застосовувати творчі здібності до формування принципово нових ідей, уміти аргументувати свої думки, вміти аналізувати матеріал і робити висновки, здійснювати пошук, аналіз і синтез інформації з різних джерел для розв'язування завдань спеціальності, здатність відтворити факти (дати, події, принципи й закономірності суспільного розвитку, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, явищами), спроможність розуміти й інтерпретувати вивчене, схильність до оцінювання важливості матеріалу для досягнення конкретної мети, здатність розмежовувати інформацію на компоненти, розуміти їх взаємозв'язки та організаційну структуру, бачити помилки й огріхи в логіці міркувань, відмінність між фактами і наслідками, використовувати відповідні експериментальні дослідження та застосовувати дослідницькі навички за професійною тематикою, вміння освоїти і зрозуміти наукові принципи, що перебувають у підґрунті психологічної діяльності, ідентифікувати, формулювати і розв'язувати завдання зі спеціальності, черпати інформацію із різних джерел для розв'язання завдань професійної буденності, аналізувати психічні властивості і стани, характеризувати психічні процеси, різні види активності індивідів у групі;

б) результати навчання в афективній сфері: називати і давати визначення основним поняттям, використовувати власні приклади для ілюстрації відповідей прикладами; знаходити спільні риси та відмінності при порівнянні фактів, явищ, слухати й аналізувати відповіді інших, ставити запитання, відповідати на поставлені іншими запитання, давати характеристику предметам дослідження, здатність приймати швидкі, ефективні рішення у складних ситуаціях, демонструвати свої розмірковування; відстоювати власну позицію, виробляти вміння дискутувати, демонструвати ставлення до соціальних проблем, ділитися власними думками, пропонувати свої шляхи осмислення та здолаття проблем,

вибирати потрібну інформацію для досягнення визначеної мети, розмежовувати основну і другорядну інформацію, логічно презентувати результати дослідження, послідовно доводячи свої твердження, роблячи аргументовані висновки, добирати і використовувати інформацію, яка стосується визначеної теми дослідження, використовувати знання та навички щодо проведення збору даних та моделювання у сфері соціокультурної діяльності, описувати факти і явища, що стосуються обраної теми, дотримуватися принципів побудови наукового тексту, робити відповідні узагальнення, уважно слухати співрозмовника, тактовно відстоювати власну думку, рефлексувати комунікативні ситуації, виявляти інтерес до нових психологічних технологій; удосконалювати і здійснювати пошук нових способів професійної взаємодії, виконувати заходи з психологічної профілактики, запобігати можливим відхиленням у психічному розвитку та становленні особистості людини, міжособистісних стосунків; уміти поєднувати переваги психологічних мислення і діяльності, застосовувати знання і розуміння для розробки цілей і пріоритетів фахової праці, приймати інноваційні рішення на основі аналізу й синтезу вивченого, застосовувати знання і розуміння для ідентифікації, формулювання і розв'язання завдань зі спеціальності, використовуючи відомі методи та діагностичний інструментарій для визначення психологічної проблеми, рефлексивно освоювати й інтерпретувати типові і нетипові виробничі ситуації;

в) результати у психомоторній сфері: відтворювати визначення основних понять і концептів, привласнених у процесі вивчення навчальних дисциплін, розробляти власні відповіді на основі опрацьованого теоретичного і практичного матеріалу, демонструвати елементарні психологічні, правові, політологічні знання, ідентифікувати себе з певною культурою, поважаючи і примножуючи її цінності, дотримання етичних цінностей, використовувати відповідні експериментальні дослідження та застосовувати дослідницькі навички за професійною тематикою, контролювати якість виконання кожного етапу дослідження, впорядкувати зібрану інформацію, вдосконалювати навички аналізу, синтезу й інтерпретації інформації, дотримуватися логіки дослідження і викладу його результатів, контролювати якість кожного етапу дослідження, застосовувати знання і розуміння для розв'язування завдань синтезу та аналізу в сфері психологічного практикування, розробляти заходи, спрямовані на вдосконалення системи психологічної служби, виявляти унікальність й особливу роль становлення особистості на різних вікових етапах, мотиви та детермінанти її поведінки, внутрішню інтенційність і спроможність на культурно вагомій особистісній вчиник.

Результати перевірки ефективності циклічно-вчинкової технології розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів підтвердили взаємозалежність і взаємозв'язок компонентів професійних креативних спроможностей студентів-психологів та доцільність застосування розробленої системи форм, методів, прийомів і засобів, що впроваджена на підґрунті циклічно-вчинкового підходу та його принципів. У підсумку теоретико-експериментального дослідження нами розроблено профіль програми підготовки бакалаврі з психології.

ВИСНОВКИ ДО П'ЯТОГО РОЗДІЛУ

1. Програма і методика розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів містила: спецкурс «Психологія професійної креативності», практикум розв'язання психологічних проблем, ігровий психологічний тренінг (на засадах оргдіяльній гри), гру на тему «Шляхи актуалізації творчих здібностей та умови розвитку професійної креативності».

2. Сукупний наявний рівень розвиненості компонентів професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів експериментальної групи за результатами повторного дослідження виявився істотно вищим, ніж у контрольній групі. У психологічних деталях висновуємо таке: за результатами перевірки ефективності застосованої циклічно-вчинкової технології розвитку творчих спроможностей майбутніх психологів має місце значне підвищення рівня покомпонентного розвитку професійних творчих здібностей учасників експериментальної групи.

3. Досвід роботи у ході проведення формувального експерименту показав, що всі описані види і засоби креативного впливу адекватні завданням, зокрема розвиткові професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів. Про це свідчать зміни, які об'єктивно спостерігаються на підґрунті отриманих результатів, їх статистичної обробки та інтерпретації. Оцінюючи ефективність запропонованої програми і методики психоформувального етапу експерименту, вкажемо на динаміку змін у розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів як в контрольній, так і в експериментальній групах.

4. Результати перевірки ефективності циклічно-вчинкової технології розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів підтвердили взаємозалежність і взаємозв'язок компонентів професійних

креативних спроможностей студентів психологічного профілю та доцільність застосування розробленої системи форм, методів, прийомів і засобів, що впроваджена на підґрунті циклічно-вчинкового підходу та його принципів.

5. У результаті узагальнення теоретико-експериментального дослідження запропоновано методологічну та теоретичну моделі розвитку професійних творчих здібностей особистості, що створена на засновках циклічно-вчинкового підходу і спрямована на формування креативного потенціалу, становлення творчої особистості фахівця.

6. На підґрунті циклічно-вчинкової технології розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів та вимог до фахівців психологічного профілю запропоновано профіль програми підготовки бакалаврів з психології.

ВИСНОВКИ

У дослідженні здійснено теоретико-методологічне обґрунтування концептуальної моделі розвитку професійних мислення, творчості, креативності, діяльності майбутніх фахівців-психологів. На засадах циклічно-вчинкового підходу запропоновано логіко-психологічну структуру і виявлено особливості покомпонентної організації вчинку творчості; створено нову типологію професійних творчих здібностей; подано сутнісну характеристику рівнів розвиненості творчого потенціалу студентів-психологів; розроблено та експериментально перевірено циклічно-вчинкову технологію розвитку креативних спроможностей практичних психологів.

1. На основі теоретико-методологічного аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що категорійне поняття «творчість» розглядається нами як важливий мисленнєвий інструмент сучасного психологічного дискурсу, що охоплює широке поле людської практико-перетворювальної діяльності, спрямованої на створення певного продукту, що, по-перше, відрізняється новизною чи оригінальністю, по-друге, є значимим і корисним, по-третє, передбачає результативне та продуктивне розв'язання проблем, по-четверте, сприяє самоактуалізації і самореалізації креативної особистості. Своєрідною основою становлення творчої особистості фахівця та формування його професійних здібностей є креативність, завдяки якій розвивається спроможність до реалізування творчого потенціалу, висунення неординарних ідей чи нестандартних варіантів розв'язку проблем, до створення нових смислових утворень у психодуховній самоорганізації особи, актуалізації її когнітивно-креативних процесів, миследіяльного опрацювання, креативного вчинення та критичної рефлексії новопосталих проблемних ситуацій і завдань.

2. Під професійними творчими здібностями майбутніх практичних психологів розуміється самотутня психодуховна здатність до реалізування вчинку творчості, спрямованого на постановку і розв'язання конкретних психологічних завдань,

знаходження розв'язків професійних ситуацій та вибору оптимального з них, відкриття нового способу розв'язання проблемних задач, а також синтетично-вибіркове застосування здобутих методів і прийомів учинення задля здолання складних виробничих ситуацій у його повсякденній професійній діяльності.

3. На підґрунті концептуальних положень циклічно-вчинкового підходу виокремлено найважливіші закономірності розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів, а саме: прогресивну наступність етапів циклічного перебігу креативного вчинення, циклічність розгортання процесу створення творчого продукту, метасистемність у становленні особистості компетентного професіонала, самоорганізацію творчого процесу студента-психолога. Застосування цього підходу, передусім урахування сукупності якісних і кількісних характеристик-елементів творчості загалом і творчого потенціалу індивідуальності, зокрема, в динаміці актуалізованого проблемно-діалогічного зреалізування, дало змогу обґрунтувати структурно-функціональну модель професійних творчих спроможностей, яка змістовно характеризує основні сфери, складники, компоненти і механізми креативних можливостей особистості психолога.

4. Виокремлення емоційно-когнітивного, потребо-мотиваційного, комунікативно-продуктивного та професійно-креативного компонентів професійних творчих здібностей, котрі забезпечують досягнення професіоналами-психологами креативного рівня розвитку, в тому числі оволодіння методами, процедурами і технологіями продуктивної діяльності, дозволило підтвердити наявність взаємозалежності головних складових моделі, створити за відповідними критеріальними ознаками (ступенем готовності до діяльності та компонентним набором професійних творчих здатностей) нову типологію спроможностей майбутніх фахівців-психологів до креативного вчинення.

5. За результатами констатувального етапу експерименту з'ясовано істотну взаємозалежність компонентів професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів та встановлено недостатньо високий рівень розвитку творчого потенціалу сту-

дентів-психологів сучасних ВНЗ. У ході аналізу існуючих форм, методів і засобів визначеного формування виокремлено такі освітні технології і психокультурні форми підготовки творчої особистості-професіонала як модульно-розвивальні, імітаційно-рольові, проблемно-пошукові, дослідницькі, колективно-мислєдїяльнісні та вчинково-креативні. Підготовку креативно зрілих майбутніх психологів-практиків повно забезпечує оргдіяльнісно-ігрова психотехнологія розвитку професійних творчих здібностей, де кожна зміна етапу навчально-продуктивної діяльності доповнює застосування інноваційно-діяльнісних завдань, форм і засобів прямого та опосередкованого, ситуаційного і перспективного психологічних впливів, що актуалізують творчий потенціал майбутніх фахівців психологічного профілю та їхню готовність до продуктивної праці.

6. У підсумку проведення оргдіяльнісних ігор отримано результати, що характеризують опанування студентами-гравцями новими засобами ігрового ситуаційного мислєдїяння, методами креативного вчинення, програмами, проектами, внаслідок чого доведена доцільність розробки гри на тему «Шляхи актуалізації творчих здібностей та умови розвитку професійної креативності». У підґрунті висвітлення психолого-педагогічних умов розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів використано оргдіяльнісну гру як спосіб пошуково-перетворювальної активності, подолання ними стереотипу поведінкових актів та їхньої продуктивної перебудови дійсності, а у підсумку – як метод формування здатності студентів до інноваційних змін і створення ними нових оригінальних ідей.

7. Обґрунтовано методологічну та теоретичну моделі розвитку професійних творчих здібностей особистості, реінтегровано зміст принципів циклічно-вчинкового підходу у рефлексивній проекції на предметне поле дослідження генези цих спроможностей, експериментально доведено доцільність використання цих моделей у пошуково-інноваційній діяльності студентів-психологів, що дало змогу не тільки розвивати в них творчий потенціал, а й інтенсифікувати становлення креативної особистості фахівця-професіонала.

8. У результаті формувального етапу експерименту емпірично підтверджено ефективність використання циклічно-вчинкової технології для актуалізації креативних спроможностей і підвищення рівня покомпонентного розвитку професійних здібностей студентів-психологів та становлення їх як творчих особистостей. Зокрема, розвиток емоційно-когнітивного компонента кількісно виявився у півтора рази вищим у представників експериментальної групи порівняно зі студентами контрольної; потребо-мотиваційний компонент у перших вивищився в два з половиною рази, тоді як у других він залишився майже незмінним; удвічі зріс показник наявності комунікативно-продуктивного компонента в осіб експериментальної програми, чого не сталося в контрольній групі; нарешті сформованість професійно-креативного компонента кількісно також істотно змінилася на краще у майбутніх практичних психологів експериментальної вибірки, чого не відбулося у студентів контрольної групи.

Проведене дослідження, попри його наукову цінність і завершеність, усе ж виявляє низку похідних проблем, котрі потребують окремого психологічного дослідження. Щонайперше перспективи подальшого вивчення вбачаємо у поглибленому аналізі компонентів структурно-функціональної моделі розвитку професійних творчих здібностей майбутніх психологів. Крім того, цікаві результати можна одержати при застосуванні авторських моделей розвитку креативних спроможностей та інваріантних оргдіяльнісно-ігрових технологій задля розвитку названих творчих здібностей студентів різних спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдеева Н. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / Н. Авдеева // Педагогика. – 2003.– №5. – С. 34-39.
2. Аверінцев С. Софія-Логос. Словник / Сергій Аверінцев. – [3-є вид.]. – К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2007. – 650 с.
3. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Прогресс, 1995. – 296 с.
4. Алексеев Н. Г. Организационно-деятельностная игра: возможности и области применения / Н. Г. Алексеев, Ю. В. Громько, Б. А. Злотник // Вестник нашей школы. – 1987. – № 7. – С. 30-35.
5. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підруч. для студ. / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. - 558 с.
6. Альтшуллер Г. С. Жизненная стратегия творческой личности / Г.С. Альтшуллер, И. М. Верткин // Как стать еретиком. – Петрозаводск : Каремия, 1991. – С. 9-184.
7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
8. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань : Изд- во Казан ун-та, 1988. – 238 с.
9. Анисимов О. С. Игровые формы обучения педагогическому мышлению / О. С. Анисимов // Учебная деятельность и творческое мышление. – Уфа, 1985. – 113 с.
10. Антонов А. В. Психология изобретательского творчества / А. В. Антонов. – Киев : Вища школа, 1978. – 175 с.
11. Апокриф // Культурологический журнал. – 1993. – № 2. – 204 с.
12. *Ассаджоли Р. Психосинтез: Принципы и техники / Роберто Ассаджоли. – М.: Психотерапия, 2008. – 384 с.*
13. Бабчук О.Г. Толерантність як складна властивість особистості в індивідуально-психологічному вимірі / О.Г. Бабчук // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка. – 2010. – Т. X. – Вип. 16. – С. 34-42.
14. Балл Г. О. До визначення засад раціогуманістичного підходу в методології психологічної науки / Г. О. Балл // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2. – С. 74-90.

15. Балл Г. О. До обґрунтування раціогуманістичного підходу у психології / Г. О. Балл // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 60–74.
16. Баранов П. В. Игровая форма развития коммуникации, мышления, деятельности / П. В. Баранов, Б. В. Сазонов. – М., 1989. – 260 с.
17. Баранов П. В. Опыт использования принципов ОДИ для развития коллективного стратегического мышления в рамках учебного курса на базе комбината НРБ / П. В. Баранов, Б. В. Сазонов, Д. Т. Янков. – М., 1988. – 124 с.
18. Басин Е. Я. Психология художественного творчества / Е. Я. Басин. – М. : Знание, 1985. – 64 с.
19. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984–1985. – М., 1986. – С. 5-47.
20. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса / М. Михайлович Бахтин. – М., 1965. – 543 с.
21. Бердяев Н. А. Самопознание (Опыт философской автобиографии) / Н. А. Бердяев. – М. : Книга, 1991. – 447 с.
22. Бердяев Н. А. Творчество и объективация / Н. А. Бердяев. – Минск : Экономпресс, 2000. – 304 с.
23. Берлянд И. Е. Игра как феномен сознания / И. Е. Берлянд. – Кемерово : Алеф, 1992. – 98 с.
24. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус / Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/09110-12.htm>.
25. Берн Э. Игры, в которые играют люди / Э. Берн. – М. : Изд-во Эксмо, 2003. – 320 с. – (Сер. «Психологическая коллекция»).
26. Бескова И. А. Как возможно творческое мышление? / И. А. Бескова. – М., 1993. – 198с.
27. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. – М. : Издат.центр «Академия», 2002. – 320 с.
28. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
29. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості / О. Ф. Бондаренко. – Харків : Фоліо, 1996. – 237с.
30. Боно Э. Латеральное мышление / Эдвард де Боно. – СПб : Питер Пабблишинг, 1997. – 320 с. – (Сер. «Мастера психологии»).

31. Боно Э. Рождение новой идеи. О нешаблонном мышлении / З. Боно. – М. : Мир, 1976. – 143 с.
32. Бородатова А. А. Игра в мяч как путь в пещеру предков / А. А. Бородатова // История и семиотика индейских культур Америки. – М., 2002. – С. 62-98.
33. Борхес Х. Л. Вавилонская библиотека [Электронный ресурс] / Х. Л. Борхес. – Режим доступа : <http://www.bookfb2.ru/?p=264277>
34. Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм [Электронный ресурс] / Ф. Бродель // Электронный журнал Арт&Факт. – 2006. – № 4. – Режим доступа : <http://www.artifact.org.ru/index2.php>
35. Брук П. Пустое пространство / П. Брук. – М., 1978. – 184 с.
36. Брушлинский А. В. Психология субъекта / А. В. Брушлинский; отв. ред. В. В. Знаков. – СПб.: Алетейя, 2003. – 272 с.
37. Бужина І.В. Вдосконалення професійної діяльності педагога в русі технологізації навчального процесу / І.В. Бужина // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ, 2011. – Вип. 97. – С. 272–275.
38. Бужина І.В. Професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя сучасної школи / І.В. Бужина // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського. – 2011. – №1-2. – С.49 - 54.
39. Буш Г. Я. Диалогика и творчество / Г. Я. Буш. – Рига : Авотс, 1985. – 319 с.
40. Василевицкая О. В. Проблема творчества в отечественной и зарубежной психологии на современном этапе / О. В. Василевицкая. – М. : Педагогика, 1987. – 380 с.
41. Васьківська С. В. Основи психологічного консультування : навч. посіб. / С. В. Васьківська. – К. : Четверта хвиля, 2004. – 256 с. (57)
42. Вачков И. В. Введение в тренинговые технологии // Психологическое сопровождение выбора профессии / Под ред. Л. М. Митиной. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – с. 66-78.
43. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. Избранные произведения / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – 560 с.
44. Велитченко Л. К. Методологічні та теоретичні проблеми психології: програм. конспект. довідник / Л. К. Велитченко, В. І. Подшивалкіна. – Одеса, 2009. – 279 с.
45. Велитченко Л.К. Педагогічна взаємодія як аналогова модель психологічного супроводу / Л.К.Велитченко // Науковий вісник ПНПУ імені К.Д.Ушинського. – 2013. – № 7-8. – С.48 – 54.

46. Велитченко Л.К. Проблема моделирования личности в практике психологического сопровождения / Л.К. Велитченко // Актуальні проблеми практичної психології: Збірник наукових праць. – Херсон, 2012. – С.26-33.
47. Венгеренко Н. А. Структура творческого процесса / Н. А. Венгеренко // Структура и закономерности творческого процесса. – М. : МГПИ. 1983. – С.33-84.
48. Веселовський А. Н. Собрание сочинений / А. Н. Веселовський. – СПб., 1908. – Т. 3.
49. Вірна Ж.П. Професійна і особистісна успішність психолога / Ж. П. Вірна // Психологічній службі системи освіти України 10 років: здобутки, проблеми і перспективи. – К.: Ніка-Центр, 2002. – С. 46-48.
50. Вітакультурний млин : методолог. альманах / гол. ред.-консульт. А. В. Фурман. – 2005-2014. – Модулі 1-16.
51. Волков Н. Процесс изобразительного творчества и проблема «обратных связей». Содружество наук и тайны творчества : сб. / Н. Волков – М., 1968. – С. 234-254.
52. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62-77.
53. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 342 с.
54. Гадамер Х.-Г. Истина и метод / Х.-Г. Гадамер. – М. : Прогресс, 1988. – 702 с.
55. Галин А. Л. Психологические особенности творческого поведения / А. Л. Галин. – Новосибирск, 2001.
56. Гальперин П. Я. К психологии творческого мышления / П. Я. Гальперин, Н. Р. Котик // Вопр. психологии. – 1982. - № 5. – С.80-84.
57. Гейзінга Й. Homo ludens / Й. Гейзінга. – К. : Основи, 1994. – 250 с.
58. Генисаретский О. И. Опыт методологического конструирования общественных систем / О. И. Генисаретский // Моделирование социальных процессов. – М. : Наука, 1970. – С. 48-63.
59. Генисаретский О. И. Упражнения в сути дела / О. И. Генисаретский. – М. : Русский мир, 1993. – 277 с.
60. Герасимов И. В. Игра и сознание / И. В. Герасимов // Общественные науки и современность. – 1995. – №1. – С. 159-166.
61. Гессе Г. Игра в бисер / Г. Гессе. – М. : Правда, 1992. – 496 с.
62. Гессе Г. Степной волк / Герман Гессе. – М. : Прогресс, 2011. – 188 с.
63. Гильде В. Нужны идеи / В. Гильде. – М. : Мир. 1973. – 64 с.

64. Гнатко Н. М. Проблема креативности и явление подражания / Н. М. Гнатко. – М. : ИП РАН, 1994. – 170 с.
65. Гончаренко Н. В. Гений в искусстве и науке / Н. В. Гончаренко. – М. : Искусство, 1991. – 432 с.
66. Горноста́й П. П. Теория и практика психологического консультирования: проблемный подход / П. П. Горноста́й, С. В. Васильковская. – К. : Наукова думка, 1995. – 128 с.
67. Гра та ігри // Кур'єр ЮНЕСКО. – 1991. – Липень.
68. Громико Ю.В. Проектування та програмування розвитку освіти / Ю.В. Громико. – М. _ Знання, 1996. – 545 с.
69. Громыко Ю. В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования / Ю. В. Громыко. – М. : Независимый методологический университет, 1992. – 96 с.
70. Грязнов А .Ф. Язык игры / А. Ф. Грязнов, Л. Витгенштейн // Современная западная философия : словарь. – М. : Политиздат. – С. 61-62 ; 402.
71. Гусельцева М. С. Методологические кризисы и типы рациональности в психологии / М. С. Гусельцева // Вопросы психологии. – 2006. – № 1. С. 3-15
72. Гуменюк О. Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2012. – № 1. – С. 47-81.
73. Данилюк І.В. Психологія вчинку у працях В. А. Роменця // Творча спадщина В. А. Роменця: сучасний погляд / Матеріали круглого столу (м. Київ, 18 травня 2011 р.). – Ніжин, 2011. – С. 7-8.
74. Дегтяренко Т.В. Теоретико-методологічні засади рекреаційної психології в концепті міждисциплінарного та нейрогенетичного підходів / Т.В. Дегтяренко. – Наука і освіта. – 2012. – №10. – С.66-71.
75. Дегтяренко Т.В. Комплексне психофізіологічне обстеження дітей з наслідками перенатального ураження мозку / Т.В. Дегтяренко, В.Г. Ковиліна // Наука і освіта. – 2013. – №4. – С.112-115.
76. Декарт Р. Правила для руководства ума. Рассуждение о методе / Р. Декарт. – М. : Мысль, 1989. – 512 с
77. Демин М. В. Игра как специфический вид человеческой деятельности / М. В. Демин // Философские науки. – 1983. – №1. – С. 54–61.
78. Джордж Р. Консультирование: теория и практика / Р. Джордж, Т. Кристиани. – М. : Эксмо, 2002. – 448с.;

79. Донченко Е. А. Фрактальная психология (Доглубинные основания индивидуальной и социетальной жизни) / Е. А. Донченко. – К. : Знание, 2005. – 323 с.
80. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 368 с.
81. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. / И. В. Дубровина. – М.: Педагогика, 1991. – 232 с.
82. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дис... д-ра психол. наук / К. М. Дурай-Новакова. – Минск, 1983. – 356 с.
83. Дышлевый П. С. Регуляция творческой деятельности (Философско – методологические проблемы) / П. С. Дышлевый, Л. В. Яценко – Воронеж : Изд – во Ворон ун-та, 1986. – 211с.
84. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск, 1976. – 176 с.
85. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. / Ю. Н. Емельянов. – Л.: Изд. ЛГУ, 1985. – 166 с.
86. Єгорова Є. В. Ціннісні орієнтації старшокласників в умовах соціально-економічного реформування українського суспільства / Є. В. Єгорова // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. – К., 2004. – Вип. 2. – С. 344-350.
87. Жбанков М. Р. Игра / М. Р. Жбанков // Новейший философский словарь / сост. и ред. А. А. Грицанов. – Минск : Книжный дом, 2003. – С. 395.
88. Журавльова Л. П. Діагностика форм та типів емпатії / Л.П. Журавльова // Психологія. Зб. наук. праць НПУ ім. М. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки. – 2010. – № 31(55). – С. 154 - 161.
89. Журавльова Л. П. Емпатійні детермінанти психологічного здоров'я / Лариса Петрівна Журавльова // Наука і освіта. – 2010. – № 3. – С. 36-39.
90. Журавльова Л. П. Структурно-динамічна модель міжособистісної взаємодії / Л. П. Журавльова, Т. В. Коломієць // Вісник Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова. Сер. Психологія. – 2013. – Т. 8, вип. 22 (2). – С. 17-25.
91. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
92. Здібності, творчість, обдарованість : теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир : Рута, 2006. – 320 с.

93. Зиновьев А. А. Коммунизм как реальность / А. А. Зиновьев. – М. : Полиграфсервис, 1994. – 494 с.
94. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании : проблемы, понятия, инструментарий: учебно-методическое пособие / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – М.: АПКИПРО, 2003. – 101 с.
95. Игнатъев Е. И. Воображение и его развитие в творческой деятельности человека . – М. : Наука, 1986.
96. Игра [Электронный ресурс] : материалы совещания. – 1983. – Режим доступа : <http://www.fondgp.ru/lib/gpr>
97. Ильницкая И. А. Проблемное обучение – эффективная система развития творческого потенциала личности обучающегося / И. А. Ильницкая // Современные направления развития педагогической мысли и педагогика И. Е. Шварца: материалы международной научно-практической конференции (1-2 июня 2009 г., г. Пермь). – Часть I. – Пермь: ПГПУ, 2009. – С. 125-132.
98. Ильницкая И.А. Проблемные ситуации как средство активизации мыслительной деятельности учащихся на уровне / Ильницкая И.А. – Пермь: Пермский гос. пединститут, 1983. – 76 с.
99. Ильясов Р. Р. Социально-философский анализ феномена игры : автореф. дисс... канд. филос. наук / Р. Р. Ильясов. – Уфа, 1998. – 20 с.
100. Исупов К. Г. В поисках сущности игры / К. Г. Исупов // Философские науки. – 1977. – № 6. – С. 52-63.
101. Казанжи М. Й. Психологія фасилітативного потенціалу особистості : автореф. дисс... д-ра психол.н. : 19.00.01 / Казанжи Марія Йосипівна. – Одеса, 2014. – 39 с.
102. Казанжи М. Й. Фасилітація в підготовці фахівців соціономічного профілю / М. Й. Казанжи // Вісник Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова : Психологія. – 2015. – Т.20. Вип.3. – С. 31-42.
103. Казарновский А. С. Организационное проектирование с использованием игровой формы / А. С. Казарновский. – Ворошиловград, 1986. – 210 с.
104. Калошина И. П. Структура и механизмы творческой деятельности / И. П. Калошина // Нормативный подход. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 168 с.
105. Кальве Л.-Ж. Игры в обществе / Л.-Ж. Кальве // Апокриф. – 1993. – № 2. – С. 23-28.
106. Камю А. Миф о Сизифе. Эссе об Асурде [Электронный ресурс] / А. Камю // Бунтующий Человек. – М. : . Изд-во политической ли-

тератури, 1990. – 415 с. – Режим доступа : <http://www.philosophy.ru/library/camus/01/0.html>

107. Кант И. Трактаты и письма / И. Кант ; вступ. ст. А. В. Гулыги. – М. : Наука, 1980. – 709 с.

108. Карнозова Л. М. Правовая журналистика: замысел и игра / Л. М. Карнозова // Кентавр. – 1996. – № 2. – С. 5-13.

109. Карнозова Л. М. Самоопределение профессионала в проблемной ситуации. Психосемиотическое исследование на материале организационно-деятельностных игр : дисс... канд. психол. наук / Людмила Михайловна Карнозова. – М., 1991. – 234 с.

110. Карпенко З. Психологія творчості В. А. Роменця в постнекласичному художньо-філософському дискурсі / З. Карпенко // Психологія і суспільство. – 2012. – № 3. – С. 57-62.

111. Карпенко З. Аксіопсихологічні джерела методу моделювання у психології особистості / З. Карпенко // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 138-144.

112. Карпенко З. С. Аксіопсихологічна культура особистості: узагальнення експериментальних артефактів / З.С. Карпенко // Психологічна культура: види, інваріанти, розвиток / Колектив авторів. – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2013. – С.72-86.

113. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості студента // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : м-ли Всеукр. Наук.-практ. конф. (Хмельницький, 24–25 квітня 2014 р.) / [ред.

114. Карпенко З. С. Предмет і метод аксіопсихології особистості / З. Карпенко // Психологія і суспільство. – 2008. – № 1. – С. 35-62.

115. Кацук Н. Л. Гессе (Hesse) Герман / Н. Л. Кацук // Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. – Мн. : Книжный дом, 2003. – С. 242-243.

116. Каюа Р. Людина та сакральне / Роже Каюа. – К. : Ваклер, 2003. – 256 с.

117. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості / Таїсія Сергіївна Кириленко : [навч. посіб.]. – К.: Либідь, 2007. – 256 с.

118. Кісарчук З. Г. Проблема професійної підготовки психологів-консультантів та психотерапевтів // Психологічний службі системи освіти України 10 років: здобутки, проблеми і перспективи. – К. : Ніка-Центр, 2002. – С. 176-177.

119. Кісарчук З.Г. Проблема професійної підготовки психологів-

консультантів та психотерапевтів / З. Г. Кісарчук // Психологічній службі системи освіти України 10 років: здобутки, проблеми і перспективи. – К.: Ніка-Центр, 2002. – С. 176-177.

120. Клименко В. В. Психологія творчості : [навч. посіб.] / В. В. Клименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.

121. Климишин О. І. Психологія духовності особистості: християнсько-орієнтований підхід : монографія / О. І. Климишин. – Івано-Франківськ : Гостинець, 2010. – 440 с.

122. Ковалев Г. А. Механизмы и эффекты процессов активного социального обучения / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии межличностного познания и общения. – Красноград : Куб. гос. ун-т, 1983. – С. 127-135.

123. Коваленко А. Б. Теоретико-методологічні засади дослідження творчого потенціалу / А. Б. Коваленко // Актуальні проблеми соціології, психології та педагогіки : “Тенденції розвитку психології в Україні : історія та сучасність”. – К. : Либідь, 2006. – С. 165-174.

124. Когнитивная психология / под ред. В.Д. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: Мысль, 2002. – 480 с.

125. Козленко В. Н. Проблема креативности личности / В. Н. Козленко // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / под ред. Я. А. Пономарева. – М. : Педагогика, 1990. – С. 131-148.

126. Компетентнісний підхід у сучасній освіті / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

127. Кондаков И. М. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития / И. М. Кондаков, А. В. Сухарев / Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 158-164.

128. Коноплицкий В. А. Экономический словарь : толково-терминологический / В. А. Коноплицкий, А. И. Филина // – К.: КНТ, 2007. – 624 с.

129. Кораблина Е. П. Психологическая помощь как профессиональная деятельность практического психолога / Е. П. Кораблина // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Г. С. Никифорова, Л. А. Коростылёвой. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001. – Вып. 5. – С. 171-182.

130. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк – К.: Знання, 1963. – 80 с.

131. Котлер Д. Психотерапевтическое консультирование / Д. Котлер, Р. Браун. – СПб : Питер, 2001. – 464 с.

132. Котляревский Ю. Л. Искусство моделирования и природа игры

/ Ю. Л. Котляревский, А. С. Шайцер. – М. : Прогресс, 1992. – 104 с.

133. Краевский В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. Краевский, А. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3-10.

134. Кращі методи психодіагностики : Навч. посібник / С.Б. Комінко, Г.В. Кучер ; Відп.за вип. В.М. Ященко . – Тернопіль : Карт - бланш, 2005. – 406 с.

135. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун / сост. В. Ю. Кузнецов – М. : ООО «Изд-во АСТ», 2002. – 608 с.

136. Курлянд З.Н. Психолого-педагогічні умови педагогічного творчого мислення / З.Н.Курлянд // Сучасні проблеми навчання і виховання: зб. наук. пр. – 2011. – №2 С. – 4-8.

137. Курлянд З.Н. Розвиток педагогічного потенціалу майбутніх учителів з позиції мультиплікативного підходу / З.Н.Курлянд // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Серія 16. «Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики». – 2011. – Вип. 14(24). – С.44-47.

138. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3-12.

139. Левада Ю. М. Игровые структуры в системах социального действия / Ю. М. Левада // Системные исследования. Методологические проблемы : ежегодник. – М., 1984.

140. Левинтов А. Е. Программа регионального развития Крыма. Отчет ВТК «Регионал». По заказу концерна «Интерконт» / А.Е. Левинтов. – М.-Симферополь, 1993. – Гл. 22.7 : Региональные игры.

141. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. – М.: Педагогика, 1971. – 280 с.

142. Лейтес Н.С. Способности и одарённость в детские годы / Н. С. Лейтес. – М. : Знание, 1984. – 80 с.

143. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – [2-е, испр. изд.]. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.

144. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

145. Лесной Дм. Игровой дом. Толковый словарь карточных терминов, игровых понятий и шулерских приемов / Дм. Лесной ; под ред. Е. Витковского. – Вильнюс : Рома, 1994. – 504 с.

146. Лефевр В. А. Конфликтующие структуры / В. А. Лефевр. – М. :

Сов. радио, 1973. – 160 с.

147. Лобанова Б. Е. Философия и социология творчества / Б. Е. Лобанова. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1983. – 153 с.

148. Ляйбниц Г. В. Монадология / Г. В. Ляйбниц // *Sententiae*, XXVIII. – 2013. – № 1. – С. 151-177.

149. М'ясоїд П. А. Курс загальної психології : у 2 т. / П. М'ясоїд. – К., 2011. – Т. 1. – 496 с.

150. Максименко С. Д. Генетико-психологічні витоки розвитку і саморозвитку особистості / С. Д. Максименко. – Режим доступу http://maksymenko-psychology.org.ua/sites/default/files/praci/Tvory/Stattya_-_Genetyko-psyhologichni_vytoky_rozvytku_i_samorozvytku_osobystosti.htm.

151. Максименко С. Д. Психологічні механізми становлення особистості: експериментально-генетичний метод // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К.: Ніка-Центр, 2010. – Вип. 38. – С. 18–34.

152. Максименко Ю. Б. К проблеме исследования когнитивных и эмоциональных компонентов в структуре психического образа / Ю.Б.Максименко // *Наука і освіта*. – 2011. – №3. – С. 48 -59.

153. Максименко Ю. Б. Оценка влияния экспериментатора на результаты психодиагностики по методу репертуарных решеток / Ю.Б.Максименко // *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. – 2009. – т. XV, част. 2. – С. 34-41.

154. Максименко Ю.Б. Теоретичні засади пізнання художнього образу / Ю.Б.Максименко // *Психологія і суспільство*. – 2009. – №4. – С.181-186.

155. Макшаков С. А. Тренинг креативности / С. А. Макшаков, Н. Ю. Хрящева. – СПб.: Ин-т психологии, 1996. – 325 с.

156. Мамардашвили М. К. Картезианские размышления / М. К. Мамардашвили. – М. : Прогресс, 1994. – 352 с.

157. Марача В. Г. Парадигмы нормативности мышления в интеллектуальной традиции Московского методологического кружка: взгляд сквозь призму мыследеятельностного подхода / В. Г. Марача // *Чтения памяти Г. П. Щедровицкого 2006-2007 гг.* / сост. В. Л. Данилова. – М. : Некоммерч. научный фонд «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого», 2008.

158. Марков Б. В. Философская антропология: очерки и теории / Б. В. Марков. – СПб., 1997. – 384 с.

159. Марков С. Основні принципи творчої випереджальної вищої освіти / С. Марков // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2003. – Вип. 185. – С. 44-53.
160. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Педагогіка, 1996. – 256 с.
161. Маркс К. Капитал [Электронный ресурс] / К. Маркс. – Режим доступа : http://www.npu.edu.ua/e-book/.../iplp_ket_Marx_kapital
162. Массанов А. В. Психологічний супровід вдосконалення особистості майбутніх фахівців / А. В. Массанов // Наука і освіта. – 2009. – № 5. – С. 94-98.
163. Массанов А.В. Діагностика психологічних бар'єрів в творчій діяльності особистості / А.В.Массанов // Наука і освіта. – 2012. – №10. – С. 41-44.
164. Матейко А. Условия творческого труда / А. Матейко. – М.: Мир, 1970. – 300 с.
165. Матюшкин А. М. Загадки одаренности: проблемы практической диагностики / А. М. Матюшкін. – М. : Школа прогрес, 1993. – 128 с.
166. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.
167. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 368с.
168. Миллер С. Психология игры / С. Миллер. – СПб. : Университетская книга, 1997. – 317 с.
169. Можейко М. А. Монада / М. А. Можейко // Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А.А. Грицанов. – [3-е изд., исправл.]. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – С. 643-645.
170. Моляко В. А. Психологическая система творческого тренинга: «Карус» / В. А. Моляко. – К. : Знание, 1996. – 44 с.
171. Моляко В. О. Актуальні соціально – психологічні аспекти проблеми обдарованості // Обдарована дитина. – 1998. – № 1. – С. 3-5 ; № 2 – С. 2-6 ; № 3. – С. 2-5.
172. Морщакова О. Цінність у психокультурному бутті людини як особистості / Олена Морщакова // Психологія і суспільство. – 2013. – №1. – С. 105-114.
173. Москалец В. П. Основний психологічний зміст та розвивально-особистісний потенціал ігрової діяльності / В. П. Москалец // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 10. – С. 1-9.
174. Набоков В. В. Защита Лужина / В. В. Набоков. – М. : Азбука,

2011. – 288 с.

175. Наумов С. В. Организационно-деятельностные игры / С. В. Наумов // Природа. – 1987. – № 5. – С. 24-33.

176. Овсянников М. Ф. Искусство как игра / М. Ф. Овсянников // Вестник МГУ. Сер. 7. – 1996. – № 2. – С. 84-88.

177. Овчинников В. Ф. Репродуктивная и продуктивная деятельность как фактор творческого развития человека / В. Ф. Овчинников. – М. : Высшая школа, 1984. – 87 с.

178. Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? / Хосе Ортега-и-Гассет. – М. : Наука, 1991. – 403 с.

179. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры : сб. / Хосе Ортега-и-Гассет. – М. : Искусство, 1991. – 586 с.

180. Основи психології : підручник / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – [Вид. 6-те, стереотип.]. – К. : Либідь, 2006. – 632 с.

181. Павлов И. П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга : полн. собр. соч. в 4 т. а Н. С. / И. П. Павлов. – М.-Л. : Изд. АН СССР, 1951. – Т. 4. – 451 с.

182. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 4. – С. 5-7 ; № 5. – С. 4-6.

183. Панок В. Г. Концепція національної соціально-психологічної служби / В. Г. Панок // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2 (3). – С. 17-27.

184. Панок В. Г. Українська практична психологія: визначення, структура та завдання / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 1. – С. 5-9.

185. Пашукова Т.І., Практикум із загальної психології / Т. І. Пашукова, А. І. Допіра, Г. В. Дьяконов / За ред. Т.І.Пашукової. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2000. – 204 с.

186. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся : дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1972. – 184 с.

187. Петров А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории / А. Петров // Alma mater. – 2005. – С. 54-58.

188. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 1989. – 216 с.

189. Петровская Л. А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга / Л. А. Петровская. – М. : МГУ,

1982. – 168 с.

190. Платонов К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1979. – 312 с.

191. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 256 с.

192. Плотников В. И. Типологический подход / В. И. Плотников // Социальная философия : словарь / сост. и ред. В. Е. Кемеров. – М. : Акад. проект, 2003. – С. 464-471.

193. Плохих В. В. Психология временной регуляции деятельности человека : монография / В.В. Плохих.– Донецьк: Ландон XXI, 2011. – 412 с.

194. Плохих В.В. Психічні стани як чинник організації процесу часової регуляції діяльності людини / В.В.Плохих // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України – 2012. – Т. XII Психологія творчості. – Вип. 15. – Част. II. – С. 252-259.

195. Плохих В.В. Психология временной регуляции деятельности человека: [монография] / В.В. Плохих.– Донецьк: Ландон XXI, 2011. – 412 с.

196. Пов'якель Н. І. Психологічна готовність до партнерства і особливості професійної саморегуляції практичного психолога : зб. наук. праць / Н. І. Пов'якель. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. 1998. – Вип. II. – С. 102-108.

197. Полани М. Личностное знание: на пути к посткритической философии / М.Полани. – М. : Прогресс, 1985. – 432 с.

198. Пометун О. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. Пометун. – К. : К.І.С., 2004. – С. 16-26.

199. Помиткін Е.О. Принцип духовності у підготовці майбутніх професіоналів // Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: Науково-методичний посібник / Е. О. Помиткін. – Київ-Тернопіль: Підручники і посібники, 2002 – С. 53-65.

200. Попов С. В. Неизбежность странного мира / С. В. Попов // Кентавр. – 1991. – № 1. – С. 2-31.

201. Попов С. В. Организационно-деятельностные игры: мышление в «зоне риска» / С. В. Попов // Кентавр. – 1994. – № 3. – С. 2-31.

202. Попов С. Игровое движение и организационно-деятельностные игры / С. Попов, Г. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1994. –

№5. – С. 112-153.

203. Поппер К. Логика и рост научного знания / К. Поппер. – М. : Прогресс, 1973. – 302 с.

204. Пригожин А. И. Практическая деловая игра как метод разработки решений в социальном проектировании / А. И. Пригожин // Теоретико-методологические проблемы социального прогнозирования и социального проектирования в условиях ускорения НТП. – М. : ИСИ. – 1986. – 322 с.

205. Программно-целевой подход и деловые игры // Тезисы докладов и сообщений ко 2-й научно-практической науковедческой конференции. – Новосибирск, 1980. – С. 36-39.

206. Пророк Н. В. Практичний психолог: професійно важливі якості / Н. В.Пророк // Психологія. ? Донецьк, 2002. ? № 1. – С. 16-17.

207. Професійна діагностика / Упорядник Т.Гончаренко. – К.: Ред.загальнопед. газ., – 120с.

208. Психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psychologynet.ru/dictionaryes/psy.html>.

209. Психология творчества / под ред Я. А. Пономарева. – М. : Наука, 1990. – 224 с.

210. Психологія вчинку : шляхами творчості В.А. Роменця / упоряд. П. А. М'ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. – К.: Либідь, 2012. – 296 с.

211. Психологія і педагогіка життєтворчості: навч.-метод. посібник / За ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова. - К., 1996. – 792 с.

212. Психологія і суспільство : спецвип., присвяч. 85-й річниці з дня народження В. Роменця. – 2011. – № 2. – 190 с.

213. Психологія і суспільство [Текст] спецвипуск, присвячений 85-й річниці з дня народження Володимира Роменця. – 2011. – №2. – 190 с.

214. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : наук.-метод. посіб. / за ред. В. В.Рибалки. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2002. – 388с.

215. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: [монографія] / Ю.М.Рашкевич. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с.

216. Рибалка В. В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді / В. В. Рибалка // Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : наук.-метод. посіб. – Київ, Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. – С.80-90.

217. Рибалка В. В. Психологічна культура особистості у професійній підготовці та діяльності практичного психолога / В. В. Рибалка // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. – К. : Ніка-Центр, 2002. – С. 29-32.
218. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології / В. В. Рибалка. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
219. Рибо Т. Творческое воображение [Электронный ресурс] / Т. Рибо. Спб., 1901. – Режим доступа : <http://klex.ru/f0d>
220. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учебное пособие / Е. И. Рогов.– М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – В 2 кн., Кн.2: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 480 с.
221. Роджерс К. Творчество как усиление себя / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164-168.
222. Розин В. М. Методологический анализ деловой игры как новой области научно-технической деятельности и знания [Электронный ресурс] / В. М. Розин. – Режим доступа : <http://www.conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt>
223. Розин В. М. Природа и генезис игры (опыт методологического изучения) / В. М. Розин // Вопросы философии. – 1996. – № 6. – С. 26-36.
224. Роменець В. А. Вчинкова організація канонічної психології / Володимир Роменець // Психологія і суспільство. – 2000. – №2. – С. 25–56.
225. Роменець В. А. Вчинок і світ людини : основи психології: підручник / В. А. Роменець, за ред. О.В.Киричука, А.В.Роменця. 4-е вид., стереотип. – К.: Либідь, 1999. – С. 383–402.
226. Роменець В. А. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – К. : Либідь, 1998. – 992 с.
227. Роменець В. Вчинкова організація канонічної психології / В. Роменець // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2. – С. 25-56.
228. Роменець В. Предмет і принципи історико-психологічного дослідження / В. Роменець // Психологія і суспільство. – 2013. – № 2. – С. 6-27.
229. Роменець В. Психологія творчості : навч. посібн. / В. Роменець. – К. : Либідь, 2004. – 288 с.
230. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Питер, 2000. – 712 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).
231. Савчин М. В. Духовна парадигма психології : монографія / М. В. Савчин. – К. : Академвидав, 2013. – 252 с. – (Серія «Монограф»).

232. Савчин М. Духовний потенціал людини : монографія / М. Савчин. – [Вид. 2-е, пер., доп.]. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. – 508 с.
233. Саннікова О.П. Конгруентность как индикатор целостной личности / О.П.Саннікова // Наука і освіта. – 2011. – №9. – С. 220 - 224.
234. Саннікова О. П. Теоретико-методологічні засади дослідження індивідуальних відмінностей / О. П. Саннікова // Наука і освіта. – 2010. – № 9. – С. 3-7.
235. Сарычев О. В. Философия игры в европейской мысли: историко-проблемное рассмотрение : автореф. дисс... на соиск. науч. степени канд. философ. наук : 09.00.03 / Олег Викторович Сарычев. – Тула, 2002. – 18 с.
236. Сергеева А. В. Психология интегральной идентичности личности : монография / А. В.Сергеева. – Одеса : Лерадрук, 2013. – 317 с.
237. Сергеева А. В. Формально-динамічні показники професійної ідентичності особистості / А. В. Сергеева // Наука і освіта. – 2012. – № 3. – С. 99-102.
238. Сергеевкова О. Методика професійного «Я» / О. Сергеевкова // Неперервна професійна освіта : теорія і практика : науково-методичний журнал. – 2004. – Дод. до вип. 2. – С.67.
239. Сигов К. Б. Игра / К. Б. Сигов // Современная западная философия : словарь. – М. : Политиздат, 1991. – С. 110-112.
240. Сидоренко В. Ф. Прогнозирование как процедура проектирования / В. Ф. Сидоренко // Труды ВНИИТЭ. Техн. эстетика. – Вып. 2. – М. : ВНИИТЭ, 1972. – 171 с.
241. Сидоренко Е. С. Методы математической обработки в психологии. – СПб: Речь, 2000. – 350 с.
242. Симоненко С. М. Візуальне мислення в структурі розвитку професійних музикальних здібностей / С.М.Симоненко // Наука і освіта. – 2012. – №9. – С. 189-196.
243. Симоненко С. М. Природа та механізми візуального мислення з позиції стратегіально-семантичного підходу / С.М.Симоненко // Наука і освіта. – 2010. – №9. – С. 84-91.
244. Синявський В. В. Психолого-педагогические основы профессиональной адаптации выпускников профессионально-технических училищ. – К.: Вища школа, 1985. – 112 с.
245. Сисоева С. О. Педагогічна творчість : монографія / С. О.Сисоева. – Харків ; Київ : Книжкове видавництво « Каравела», 1998. – 150 с.
246. Сігов К. Людина поза грою і людина, що грає. Вступ до філософії

гри / К. Сігов // Філософська і соціологічна думка. – 1990. – № 4. – С. 55-58.

247. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подылова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.

248. Словник-довідник психолога-консультанта / укл. : Н. В. Гаркавенко, Я.В.Чапак, С.К.Шандрук [та ін.] ; наук. ред. В. Г.Панок. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2010. – 200 с.

249. Смирнов С. А. Философия игры (пролегомены к построению онтологии игры) / С. А. Смирнов // Кентавр. – 1995. – № 2. – С. 26-36.

250. Смутьсон М. Л. Психология развития интеллекту / М. Л. Смутьсон. – К. : Нора-Друк, 2003. – 296 с.

251. Снігур Л. А. Використання психомалюнку в діагностико-корекційній роботі сприяння громадянськості особистості / Л.А.Снігур // Наука і освіта. – 2009. – № 1-2. – С 120-124.

252. Спиркин А. Г. Обсуждение методологических проблем исследования систем и структур / А. Г. Спиркин, Б. В. Сазонов // Вопросы философии. – 1964. – № 1. – С. 158-162.

253. Степин В. С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция : монография / В. С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.

254. Стефанов Н. Мультипликационный подход и эффективность / Н. Стефанов. – М.: Прогресс, 1976. – 251 с.

255. Тейяр де Шарден П. Феномен человека [Электронный ресурс] / П. Тейяр де Шарден. – М. : «Прогресс», 1965. – Режим доступа : <http://www.psylib.org.ua/books/shard01>.

256. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В. О. Татенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії. – К. : Либідь, 2006. – С. 316-358.

257. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості: [навч. посіб.] / Т. М. Титаренко. — К.: Марич, 2009. — 232 с.

258. Теплов Б. М. Способность и одарённость / Б.М.Теплов // Избранные труды : в 2-х т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 15-41.

259. Ткаченко О. Принципи, категорії і методологічні проблеми психології / О. Ткаченко // Психологія і суспільство. – 2009. – № 1. – С. 45-133.

260. Томчук М. І. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності особистості до діяльності / М. І. Томчук // Психологія і суспільство. – 2010. – №4. – С.65 – 69.

261. Тукмачёва Е. А. Эйген Финк: игра как феномен культуры / Е. А. Тукмачёва // Вестник Удмурдского университета. Социология и философия. – 2003. – С. 246-250.
262. Файерабенд П. Избранные труды по методологии науки / П. Файерабенд. – М. : Прогресс, 1986. – 542 с.
263. Финк Э. Основные феномены человеческого бытия / Э. Финк / Проблема человека в западной философии. – М., 1988. – С. 357-404.
264. Фурман А. В. Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчинкова перспектива / А. В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – № 4. – С. 18-36.
265. Фурман А. В. Ідея професійного методологування : монографія / А. В. Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2008. – 205 с.
266. Фурман А. В. Методологічне обґрунтування циклічно-вчинкової типології ігор / А. В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2014. – Модуль 16. – С. 4–14.
267. Фурман А. В. Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології : монографія / А. В. Фурман. – К. : Інститут політичної і соціальної психології ; Тернопіль : Економічна думка, 2013. – 100 с.
268. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення : монографія / А. В. Фурман. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
269. Фурман А. В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії / А. В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – № 3. – С. 72-85.
270. Фурман А. В. Парадигми нормативності методологічного мислення у професійному становленні особистості / Анатолій В. Фурман // Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу : матеріали Міжнар. наук.- практи. конф. [Тернопіль, 16-17 трав. 2013 р.] // Психологія і суспільство. – 2013. – Спецвип. – С. 8-11.
271. Фурман А. В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання : кн. для вчителя / А. В. Фурман. – К. : Освіта, 1993. – 223 с.
272. Фурман А. В. Психокультура як самоорганізована сфера аксіобуття / А. В. Фурман, О. Морщакова // Вітакультурний млин. – 2013. – Модуль 15. – С. 13-22.
273. Фурман А. В. Структура і зміст професійного методологування / А. В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 2. – С. 4-11.
274. Фурман А. В. Сфера психології у вітакультурному пара-

дигмальному обґрунтуванні / А. В. Фурман // Освіта і управління. – 2007. – № 2. – С. 50-56.

275. Фурман А. В. Теоретична модель гри як учинення / А. В. Фурман // Наука і освіта. – 2014. – № 5/СХХІІ. – С. 95-104.

276. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект : монографія / А. В. Фурман. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.

277. Фурман А. В. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування / А. В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – № 3. – С. 11-29.

278. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления / М. Хайдеггер. – М. : Прогресс, 1993. – 447 с.

279. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня / Й. Хейзинга. – М. : Прогресс, 1992. – 464 с.

280. Хомуленко Т. Б. Психосоматичні феномени творчого процесу / Т. Б. Хомуленко, Л. В. Волошинська // Актуальні проблеми психології. Т.12. Психологія творчості. – 2012. – Вип. 15. Ч. 1. – С. 403-408.

281. Хомуленко Т.Б. Аналіз змісту поняття креативність / Т.Б.Хомуленко // Вісник ХНУ. — № 539. — Сер. Психологія. — 2002. — С. 211-216.

282. Хомуленко Т.Б. Діяльнісний підхід до розвитку організаторських здібностей як компетентності // Т. Б. Хомуленко, А. В. Поденко // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди : Серія «Психологія». – 2015. – Вип. 50. – С. 306-322.

283. Хомуленко Т.Б. До питання про зміст поняття креативності та методи її дослідження / Т.Б. Хомуленко // Актуальні проблеми психології навчання. Зб. наук. праць. – Х.: ХДПУ, 1995. – С. 145-154.

284. Хомуленко Т.Б. До питання про шляхи розвитку креативності / Т.Б. Хомуленко // Шляхи підвищення навчально-виховного процесу в школі та педагогічному ВУЗі // Збірник наукових праць. Ч.1. — Х., 1994. — С. 189-195.

285. Чебикін О. Я. Імідж психолога та можливості його формування / О. Я. Чебикін, С. В. Астрейко // Наука і освіта. – 2010. – № 8. – С. 44-48.

286. Чебикін О.Я. Становлення емоційної зрілості особистості : [монографія] / О.Я.Чебикін, І.Г.Павлова. – Одеса: СВД Черкасов, 2009. – 230 с.

287. Чепелева Н. В. Особистісна підготовка практичного психолога / Н. В. Чепелева.// Основи практичної психології – К. :Либідь, 1999. – С.242-248.

288. Чернобровкін В. М. Інтрапсихічні чинники процесу прийняття педагогічних рішень у поведінковій активності вчителя / В. М. Чернобровкін // Наука і освіта. – 2004. – № 8-9. – С. 150-154.

289. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.

290. Шадриков, В. Д. Профессиональные способности / В. Д. Шадриков. – М.: Университетская книга, 2010. – 320 с.

291. Шандрук С. Застосування особистісних підходів к процесі формування професійно-значущих якостей майбутніх психологів / Сергій Шандрук // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. – Чернівці : Рута, 2004. – Вип. 209 : Педагогіка та психологія. – С. 189-199.

292. Шандрук С. К. Использование организационно-деятельностных игр для развития профессиональных творческих способностей будущих практических психологов [Электронный ресурс] / С. К. Шандрук // Психология, социология, педагогика. – 2015. – № 7. – Режим доступа : <http://psychology.snauka.ru/2015/07/5610>.

293. Шандрук С. К. Обґрунтування методологічного підходу розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів / С. К. Шандрук // ScienceRise. – 2015. – № 8/1 (13). – С. 101-104.

294. Шандрук С. К. Одні як основоположна умова розвитку професійної майстерності особистості майбутнього фахівця / С. К. Шандрук // Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [Тернопіль, 16-17 трав. 2013 р.] // Психологія і суспільство. – 2013. – Спецвип. – С. 112-113.

295. Шандрук С. К. Одні як основоположна умова розвитку професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [Тернопіль, 16–17 трав. 2013 р.] / С. К. Шандрук // Психологія і суспільство. – 2013. – Спецвип. – С. 113-115.

296. Шандрук С. К. Організаційно-діяльнісна гра як засаднича умова і чинник розвитку професійних творчих здібностей і креативності майбутніх психологів / С. К. Шандрук // Вісник Національного університету оборони України : зб. наук. праць. – К. : НУОУ, 2015. – Вип. 2 (45). – С. 291-300.

297. Шандрук С. К. Освітня модель професійного становлення особистості практичного психолога / С. К. Шандрук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць інституту психології ім. Г. С.

Костюка НАПН України. – К. : Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2015. – Вип. 42, т. 1 : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – С. 92-97.

298. Шандрук С. К. Проблема формування професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів / С. К. Шандрук // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. – К. : Гнозис, 2015. – Вип. 35, додат. 2, т. III (15). – С. 230-236.

299. Шандрук С. К. Професійно значущі утворення особистості психолога як умова ефективної творчої діяльності / С. К. Шандрук // ScienceRise. – 2015. – № 7/1 (12). – С. 66-70.

300. Шандрук С. К. Профессиональные творческие способности студентов-психологов как фактор эффективности будущей психологической деятельности [Электронный ресурс] / С. К. Шандрук // Психология, социология, педагогика. – 2015. – № 8. – Режим доступа : <http://psychology.snauka.ru/2015/08/5706>.

301. Шандрук С. К. Психодидактические условия развития профессиональных творческих способностей будущих практических психологов [Электронный ресурс] / С. К. Шандрук // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 8. – Режим доступа : <http://web.snauka.ru/issues/2015/08/57100>.

302. Шандрук С. К. Психологія професійних творчих здібностей : монографія / С. К. Шандрук. – Тернопіль : Економічна думка, 2015. – 357 с.

303. Шандрук С. К. Розвиток професійної креативності майбутніх соціальних працівників / С. К. Шандрук, Н. М. Цвігун // Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [Тернопіль, 16–17 трав. 2013 р.] // Психологія і суспільство. – 2013. – Спецвип. – С. 119-121.

304. Шандрук С. К. Роль готовності до професійної діяльності у розвитку творчих здібностей майбутніх практичних психологів / С. К. Шандрук // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Сер. «Психологія». – 2015. – Вип. 51. – С. 89-94.

305. Шандрук С. К. Роль креативності та творчих здібностей у професійному становленні майбутніх практичних психологів / С. К. Шандрук // Науковий огляд. – 2015. – № 6 (16). – С. 134-144.

306. Шандрук С. К. Соціальна компетентність як інтегрована характеристика розвитку особистості студентів / С. К. Шандрук // Психологічні науки, проблеми і здобутки. – 2011. – Т. V (30), № 2, додат. 1. – С. 618-623.

307. Шандрук С. К. Соціальні технології як методологічна основа консультативного процесу / С. К. Шандрук // Сучасність. Наука. Час. Взаємодія та взаємовплив : матеріали восьмої Міжнар. наук-практ. інтернет-конф. [23-25 лист. 2011 р.]. – К. : ТК Меганом, 2011. – Ч. 4. – С. 5-12.

308. Шандрук С. К. Теоретико-методологічні основи особистісно-орієнтованої освіти / С. К. Шандрук, Т. П. Одобецька // Теорія і практика особистісно-орієнтованої освіти (1 частина) : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [Запоріжжя, 8-10 квіт. 2003 р.]. – К.-Запоріжжя : Просвіта, 2003. – С. 173-175.

309. Шандрук С. К. Теоретико-методологічні основи професійної креативності / С. К. Шандрук // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. – 2012. – Т. V (38), вип. 27, додат. 1. – С. 508-515.

310. Шандрук С. К. Теоретичне обґрунтування та феноменологія професійної творчості майбутніх психологів / С. К. Шандрук // Науковий огляд. – 2015. – № 5 (15). – С. 130-135.

311. Шандрук С. К. Теоретичні основи дослідження професійних творчих здібностей майбутніх психологів / С. К. Шандрук // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України. – Т. VIII : Екологічна психологія, вип. 39. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2015. – С. 460-466.

312. Шандрук С. К. Тренінг як психодидактичний засіб розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів [Електронний ресурс] / С. К. Шандрук // Технології розвитку інтелекту. – 2015. – Т 1, № 9. – Режим доступу : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/181.

313. Шандрук С. К. Шляхи актуалізації творчих здібностей та умови розвитку професійної креативності майбутніх психологів / С. К. Шандрук // ScienceRise. – 2015. – № 6/1 (11). – С. 101-104.

314. Шандрук С. Креативність та оргдіяльнісна ігрова форма розвитку професійної миследіяльності студентів-психологів / С. Шандрук // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2015. – Вип. 742 : Педагогіка та психологія. –

С. 192-200.

315. Шандрук С. Креативность и творческие способности студентов как компоненты будущей профессиональной деятельности / С. Шандрук // Проблемы педагогики и психологии. – Ереван, 2015. – С.31-38.

316. Шандрук С. Принципи побудови теоретичної моделі розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів / С. Шандрук // Психологія і суспільство. – 2015. – № 4. – С. 83-89.

317. Шандрук С. Професійне самовизначення майбутніх практичних психологів / С. Шандрук, Я. Чаплак, М. Чаплак // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. – Чернівці : Рута, 2004. – Вип. 221 : Педагогіка та психологія. – С. 156-163.

318. Шандрук С. Психологічні особливості загальної і творчої обдарованості підлітків / С. Шандрук // Психологія і суспільство. – 2012. – № 4. – С. 161-166.

319. Шандрук С. Психологічні проблеми дослідження творчості / С.Шандрук // Вісник ТДГУ. – 1996. – № 1. – С. 132-136.

320. Шандрук С. Розвиток науково-дослідних здібностей студентів / С.Шандрук // Науковий вісник : зб. наук.-техніч. праць. – Львів: УкрДЛТУ, 1998. – Вип. 9.4. – С. 115-117.

321. Шандрук С. Специфіка підготовки практичних психологів до професійної діяльності / С.Шандрук // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [Тернопіль, 16-17 трав. 2002]. – К. : Ніка-Центр, 2002. – С. 32-36.

322. Шандрук С. Творчість як употужнення здібностей особистості / С. Шандрук // Психологія і суспільство. – 2015. – № 3. – С. 86-91.

323. Шандрук С. Теоретичні основи застосування соціально-психологічного підходу у підготовці фахівців / С. Шандрук // Теоретичні основи та сучасні моделі розвитку національної економіки в умовах інтеграційних процесів : збірник матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. [Тернопіль, 4-5 груд. 2009 р.]. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2009. – С. 132-133.

324. Шандрук С. Формування індивідуально-творчого стилю життя у майбутніх практичних психологів / С. Шандрук // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2003. – Вип. 185. – С. 177-183.

325. Шандрук С. Формування індивідуально-творчого стилю життя у майбутніх практичних психологів / С. Шандрук // Науковий вісник

Чернівецького університету : зб. наук. праць. – Чернівці : Рута, 2003. – Вип. 185 : Педагогіка та психологія. – С. 190-198.

326. Шевченко Н. Розвиток уявлень про категорію «смысл» у психологічній теорії діяльності / Н. Шевченко // Психологія і суспільство. – 2012. – № 1. – С. 82-89.

327. Шевченко Н. Ф. Підготовка практичних психологів: особистісні та професійні якості фахівців / Н. Ф. Шевченко, А. Г. Самойлова // Психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2002. – Вип. 17. – С. 262-267.

328. Шевченко Н. Ф. Особливості професійної свідомості психолога у просторі психологічного консультування / Н. Ф. Шевченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. – 2013. – Вип. 41. – С. 10-17. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2013_41_4.

329. Шевченко Н.Ф. Функціонування професійної свідомості психолога в процесі психологічного консультування / Н.Ф. Шевченко // Проблеми сучасної психології. – 2013. – № 1. – С. 95-101. - Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/>.

330. Шестов Л. Апофеоз беспочвенности / Л. Шестов. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1991. – 269 с.

331. Шиллер И.-Ф. О грации и достоинстве / И.-Ф. Шиллер // Собрание сочинений : в 7 т. – 1957. – Т. 6. – С. 139-156.

332. Щедровицкий Г. П. / Г. П. Щедровицкий. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 600 с. : ил. – (Философия России второй половины XX в.).

333. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М., 1995. – 760 с.

334. Щедровицкий Г. П. Московский методологический кружок: развитие идей и подходов / Г. П. Щедровицкий. – М. : Путь, 2004. – Т. 8, вып. 1. – 352 с.

335. Щедровицький Г. Організаційно-діяльнісна гра як нова форма організації та метод розвитку колективної мислєдіяльності / Г. Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2006. – № 3. – С. 58-69.

336. Щедровицький Г. П. Философия. Наука. Методология / Г. П. Щедровицкий. – М. : Шк. культ. политики, 1997. – 656 с.

337. Энгельмейер П. К. Теория творчества / П. К. Энгельмейер. – М.: Книжный дом «Либроком», 2010. – 208 с.

338. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М. :

Педагогіка, 1978. – 560 с.

339. Яблонська Т.М. Про форми, методи й технології реалізації експериментальної моделі роліової перспективи в університетській практиці / Т.М.Яблонська // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. – Випуск 21. – 2012. – С. 180–188.

340. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент : монографія / В. М. Ямницький. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2006. – 362 с.

341. Ясперс К. Психологія світоглядів / К. Ясперс. – К. : Юніверс, 2009. – 464 с. – (Філософська думка).

342. Яценко Т.С. и др. Активное социально-психологическое обучение: теория, процесс, практика / Т. С. Яценко. – Хмельницкий: НАПВУ, 2002. – 792 с.

343. Boden M. The creative mind: Myths and mechanisms / M. Boden. – N.Y : Basic Books, 1992. – 232 p.

344. Caua R. Les jeux et les homes / Roge Caua. – Paris: Gallimare, 1958. – 237 p.

345. Feldhuseb J. F. Creative Thinking and Problem Solving in Gifted Education. – Dubuque, Iowa : Kendall Hunt, 1980. – 197 p.

346. Fink E. Spiel als Weltsymbol / Eugen Fink. – Stuttgart : W. Kohlhammer GmbH, 1960. – 245 p.

347. Gaillard J. M. The expression of psychodynamic forces in the paintings of Modigliani / J. M. Gaillard // Inter. J. Short-Term Psychotherapy. – 1992. – V. 7. – P. 109-122.

348. Guilford J. The nature of human intelligence / J.Guilford. – N.-Y. : McGraw Hill, 1967. – 290 p.

349. Jones K. Et al. Influential factors in artists' lives and themes in their artwork / K. Jones // Great. Res. J. – 1997. – V. 10, n 2. – P. 221-228.

350. Li J. Creativity in horizontal and vertical domains / J. Li // Great. Res. J. – 1997. – V. 10, n 2, 3. – P. 107-132.

351. Maslow A. H. Motivation and personality / A. H. Maslow. – New York Harper. L. row, 1954. – 411 p.

352. Mednich S. A. The associative basis of the creative process / S. A. Mednich // Psychol. – Rewiew. – 1969. – P. 220-232.

353. Shandruk S. K. Theoretical-methodological foundtions of organization of training-productive activity of students-psychologists / S. K. Shandruk // Науковий огляд. – 2015. – № 7 (17). – С. 134-144.

354. Shchedrovitzky G. P. Methodological problems of system research [Electronic resource] / G. P. Shchedrovitzky // General Systems. – 1966. – Vol. XI. – Режим доступа : <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/eng/5>.
355. Shostrome E. Personal orientation inventory / E. Shostrome. –N.Y. : Educat. and industrial testing service, 1966. – 168 p.
356. Sternberg R. The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives / R.Sternberg. – Cambridge : University Press, 1988. – 403 p .
357. Torrance E. Torrance test of Creative Thinking / E.Torrance. – Bensville IL: Scholastic Testing Service, 1966. –234 p.
358. Wollach M. A. A new look at the creativity – intelligence distinction / M. A.Wollach N. A. Kogan // Journal of Personality. – 1965. – № 33. – P. 348-369.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А ПРАКТИКУМ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ

ПРАКТИЧНА СИТУАЦІЯ № 1

1. Ознайомтесь із запропонованою нижче ситуацією

Мати з батьком в розлученні вже сім років, живуть у різних містах. Спілкування дочки з батьком проходило в період літніх канікул, відпустки, по телефону. Після закінчення школи донька переїхала жити до батька, оскільки почала навчатися в інституті. Через деякий час між дочкою і батьком почалися конфлікти. Дочка вважає, що батько її контролює, не довіряє (тоді як мати, довіряючи їй, заохочувала її самостійність).

Дівчинці 18 років. На її думку, вона сама відповідає за своє життя, вчинки і не зобов'язана звітувати „за кожен свій крок”. Це притому, що до її навчання претензій у батька немає, вона вчиться лише на «4» і «5». Батько вважає, що дочка повинна обговорювати з ним свої вчинки, що вона занадто багато часу приділяє друзям, і мало бере участь у сімейно-побутових справах.

Одного разу після дискотеки дівчинка пішла ночувати до своєї подруги, не попередивши батька. Вибухнула сварка: батько заборонив дочці ходити на дискотеки, в знак протесту дівчинка пішла жити до подруги. Батько і донька вважають себе правими і не хочуть робити перший крок до примирення, хоча обидвоє переживають.

2. Заповніть таблицю

1 крок - аналіз конкретної ситуації -Учасники конфлікту - Вид конфлікту за джерелом виникнення - Вид конфлікту за обсягом - Вид конфлікту за тривалістю - Стадія розвитку конфлікту	
2 крок – постановка мети (що треба зробити)	
3 крок – вибір стратегії і тактики поведінки	
4 крок – форми і методи надання допомоги	

ПРАКТИЧНА СИТУАЦІЯ № 2

Проаналізуйте дану ситуація та дайте відповідь на питання.

„Мати-одиначка, виховує трьох дітей, молодший син вже ходить до школи, він конфліктує з учителем, перебуває на обліку в правоохоронних органах за крадіжку. Мати не хоче вирішувати проблеми сина”.

Визначте психологічну основну проблему, яка стоїть перед цією сім'єю?

Охарактеризуйте соціальне середовище дитини та його психосоціальні особливості.

Які методи і форми психологічної допомоги Ви могли б запропонувати як практичний психолог?

Розробіть план психологічної роботи із цією сім'єю.

ПРАКТИЧНА СИТУАЦІЯ № 3

1. Ознайомтесь із запропонованою нижче ситуацією

„Коли я вперше дізналася, що в мого чоловіка є кохана на стороні, я просто почала сходити з розуму. Жили ми завжди досить замкнено і, крім старшої дочки, поділитися бідою мені було ні з ким. Вона відразу стала на мій бік, навіть перестала розмовляти з батьком. Потім чоловік переїхав жити до своєї коханки. Я поїхала до нього з дітьми і, звичайно, не стрималася, влаштувала сварку, кричала, билася в істериці. Дочка мене ледве відвела...

Перший раз ми по-справжньому посварилися. Дочка образилася, стала нервовою, мовчазною, перестала зі мною ділитися, часто плаче. Охолола вона і до батька, адже я сама переконала її, що він зрадник. Відчуваю, що втрачаю дочку! Ось такою дорогою ціною, слізьми і нервами моїх дітей оплачене наше розлучення”.

2. Заповніть таблицю

1 крок - аналіз конкретної ситуації -Учасники конфлікту - Вид конфлікту за джерелом виникнення - Вид конфлікту за обсягом - Вид конфлікту за тривалістю - Стадія розвитку конфлікту	
2 крок – постановка мети (що треба зробити)	
3 крок – вибір стратегії і тактики поведінки	
4 крок – форми і методи надання допомоги	

ПРАКТИЧНА СИТУАЦІЯ № 4

1. Ознайомтесь із запропонованою нижче ситуацією та проаналізуйте її.

Складнощі у житті Олени почалися тоді, коли вона завагітніла у 17 років. Вона приїхала з іншої області навчатися в технікумі. Не маючи прописки і будучи неповнолітньою, вона познайомилася з майбутнім батьком дитини – вісімнадцятирічним хлопцем-сиротою... Молодій парі доводиться стикатися із великими труднощами. Вони вирішили звернутись за допомогою до соціального працівника.

Які шляхи вирішення зазначеної проблеми можете запропонувати? Наведіть шляхи розв'язання цієї проблеми.

ПРАКТИЧНА СИТУАЦІЯ № 5

Деякі фахівці стверджують, що запитання – краща форма діагностики ситуації клієнта. Інші переконані, що вміння слухати клієнта – головне в діагностиці його ситуації.

Яку позицію займаєте Ви у даному питанні?

Що, на Ваш погляд, важливіше – говорити чи слухати?

Які прийоми ефективного слухання Ви знаєте й використовуєте?

ПРАКТИЧНА СИТУАЦІЯ № 6

Проаналізуйте дану ситуацію та дайте відповідь на запитання.

Анатолій живе з мамою. Батько помер, коли хлопчикowi було 4 роки. Анатолій вирішив поліпшити вкрай важке фінансове становище сім'ї, тому влаштувався на роботу у службу допомоги похилим та самотнім людям. Пропрацювавши 2 місяці, зрозумів, яка це важка справа. Одного разу, коли вдома у Анатолія задзвонив телефон, мама взяла слухавку. Телефонували із міліції, щоб повідомити, що син обікрав одну бабусю, якій купував продукти.

1. Вкажіть, які вікові особливості дитини вплинули на такий розвиток подій.

2. Як пов'язані у цій ситуації стан, чинники та поведінка особистості?
3. Які методи та форми психологічної діяльності можуть бути застосовані у цій ситуації?
4. *Які рекомендації практичного психолога щодо даної ситуації?*

ПРАКТИЧНА СИТУАЦІЯ № 7

У створеній за Вашою допомогою групі взаємодопомоги вже на підготовчому етапі з'явився учасник, котрий претендує на домінуючу позицію у групі, тобто намагається діяти в ролі експерта (і лише!) при обговоренні та вирішенні найрізноманітніших питань. Велику частину часу роботи групи говорить він, перебиваючи інших учасників, нерідко вступаючи з ними у суперечку.

До яких способів втручання вдастися в даному випадку на підготовчому і початковому етапах становлення і розвитку зазначеної групи?

Як будете взаємодіяти з «незручним» учасником?

Чи можна його як гіперактивного диспутанта спрямувати на конструктив групової мислєдїяльності? Яким чином?

ПРАКТИЧНА СИТУАЦІЯ № 8

Проаналізуйте дану ситуацію та дайте відповідь на запитання.

Дмитро, 12-тирічний хлопчик – спокійний і сором'язливий. У класі не користується авторитетом через специфічні вади у зовнішності (так звану „заячу губу”). Діти часто ображають хлопчика, сміються над ним.

Дмитрик хоче навчатися, але постійні насмішки з боку інших впливають на його інтерес до навчання. Щоб він не зробив, якби добре не виконав завдання, оцінка може бути негативною, оскільки

хлопець не може добре висловити свою думку з причини побоювання насмішок. Він страждає, але соромиться це виявляти.

Яку психолого-консультативну допомогу хлопцеві можна надати?

Які методи та форми виховання були порушені у цій ситуації?

Виробіть оптимальні рекомендації для класного керівника стосовно вказаної проблеми.

Чи потрібна у даній ситуація робота з батьками? Якщо так, то яка саме?

Чи потрібна у даній ситуація робота з класом? Якщо так, то яка саме?

ПРАКТИЧНА СИТУАЦІЯ № 9

Проаналізуйте дану ситуація та дайте відповідь на запитання.

Батько Ігоря залишив сім'ю, хлопця бачити не прагне. Мати не працює. Ігор намагався влаштувати свою „кар'єру” мийника машин, однак нічого не вийшло.

У 8 класі хлопець зійшовся з групою, яка мала „свій” підвал, вечорами грали в карти, випивали, потім чіплялися до поодиноких перехожих. Одного разу група побила до неприємного стану хлопчину, який учинив опір їх домаганням. Про те, що трапилося, ніхто спочатку не довідався. Через кілька днів після цього Ігор полишив школу.

Вкажіть, які вікові особливості восьмикласника вплинули на такий розвиток подій?

Які психолого-педагогічні методи роботи має застосувати практичний психолог у цій ситуації?

Як Ви оцінюєте тип акцентуації, самооцінку, особливості референтної групи та статус Ігоря впродовж розгортання ситуації?

Які психологічні прийоми можна застосувати для налагодження позитивних міжособистісних стосунків Ігоря у своєму класі?

ПРАКТИЧНА СИТУАЦІЯ № 10

Ознайомтесь із запропонованою нижче ситуацією та проаналізуйте її.

Олександр, наркозалежний із стажем 7 років (вживає синтетичні наркотики). Внаслідок цього зіпсувалися відносини з рідними, почалися проблеми зі здоров'ям, отримав судимість, став безробітним. Він вирішив спробувати налагодити своє життя і звернувся за допомогою до соціального працівника.

Які форми і методи психологічної роботи вирішення цієї проблеми будуть найефективнішими?

Визначте свою програму дій із допомоги зазначеному клієнтові.

ПРАКТИЧНА СИТУАЦІЯ № 11

Ознайомтесь із запропонованою нижче ситуацією та проаналізуйте її.

Наталя К. незаміжня, 42 роки, живе удвох із хворою старою матір'ю. Вона залишила колишню роботу, щоб бути поруч з матір'ю, знайшла надомну роботу й практично весь свій час присвятила догляду за матір'ю. Поступово стосунки між ними стали псуватися: мати стала дуже дратівливою, стан здоров'я її погіршився. Атмосфера в домі набула нестерпного характеру. Мати була ветераном війни і стояла на обліку в центрі соціального обслуговування. Наталя звернулася за допомогою до фахівця із соціальної роботи за порадою.

Які способи конструктивного розв'язання зазначеної ситуації Ви можете запропонувати?

Визначте свою програму дій із психологічної допомоги зазначеному клієнтові.

ПРАКТИЧНА СИТУАЦІЯ № 11

Надайте психологічний аналіз ситуації. Визначить шляхи психологічної допомоги клієнту у представленій ситуації.

До шкільного психолога звернулася класний керівник Арсенія з проханням дати характеристику хлопчикові у зв'язку з необхідністю взяття його на облік важковиховуваних дітей в Інспекції за справами неповнолітніх при райвідділі міліції. Підстава – втеча з будинку. Протягом останнього місяця Арсенія тричі затримувала міліція в потягах дальнього слідування, де він ховався на третій полиці. Кожного разу хлопчик намагався обдурити працівників міліції, пояснюючи, що відстав від потягу, в якому їде мама, і він тепер наздоганяє її, їдучи слідом.

При психологічному обстеженні Арсенія не виявлено жодних порушень з боку психічних процесів. При дослідженні особи – акцентуація характеру за істероїдним типом, самооцінка завищена, переважаючий тип реакції на фруструючу ситуацію – заважаюче-домінантний при екстрапунітивній спрямованості реакції. Підстави щодо своїх втеч з будинку не пояснює (відповідає, відводячи очі убік: «захотілося прокотитися, подивитися інші міста»), стосунки з матір'ю характеризує односкладово – «нормальні», хоча за емоційно-руховими проявами очевидно, що питання психолога зачіпають афектогенні зони. За проективними методиками підтверджується припущення про наявність психотравмуючої ситуації в системі стосунків з близькою людиною.

Мати Арсенія в бесіді з психологом стверджувала, що стосунки з сином добрі, що підставу щодо його втеч вона пояснити не може. Проте за проективними методиками у матері визначається високий рівень тривоги, відчуття провини. У ході експериментальної бесіди, у міру встановлення довірливих відносин з'ясувалося, що батько Арсенія помер півтора роки тому. Хлопчик дуже любив батька і важко переживав це горе. Проте за останні півроку Арсеній заспокоївся, до нього повернулася дитяча веселість і життєрадісність, про батька він згадував з світлим смутком.

Місяць тому мати повідомила сина, що хоче вийти заміж і запропонувала хлопчику в найближчу неділю познайомитися з майбутнім вітчимом. Арсеній нічого не відповів, зовні тримався спокійно, а наступного дня вперше втік з дому.

Чи має потребу Арсеній у постановці на облік в Інспекції у справах неповнолітніх?

До якого типу соціальної дезадаптації слід віднести відхилення у поведінці хлопчика?

Які методи сімейної терапії можна застосувати у даному випадку?

ДОДАТОК Б ІГРОВИЙ ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГ (НА ЗАСАДАХ ОРГДІЯЛЬНІСНОЇ ГРИ)

СЦЕНАРІЙ ГРИ І ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЯ

ЗАНЯТТЯ 1.

1. ВПРАВА "ФОРМУЛА МОЄЇ ОСОБИСТОСТІ".

Мета: знайомство учасників, створення атмосфери, відповідної меті і завданням гри.

Інструкція: "Математики схильні все, що відбувається у світі, всі явища і навіть предмети, описувати за допомогою формул. Я пропоную на час нашого знайомства перевтілитися у математиків і, називаючи своє ім'я, сказати формулу, яка, з Вашого погляду, досить точно описує Вашу особистість".

Це завдання може викликати значні труднощі у деяких учасників, почасти виникає подив, з'являються запитання, прохання навести приклад. Ігротехнік у цих випадках веде себе так, щоб збереглася невизначеність ситуації. Не варто наводити приклади, можна сказати, що мова математичних описів дуже багата, крім того, у кожного є можливість створити власний розділ математики.

Обговорювані питання:

- Що допомагало у виконанні завдання?
- Які труднощі виникли при виконанні завдання?
- Яким чином ця вправа відповідає меті гри?

2. Групове обговорення правил роботи групи, їх прийняття (правила фізичної та психологічної закритості, активності, безоцінкового ставлення).

3. Інформування про мету та режим роботи.

4. Обговорення очікувань, побоювань учасників із приводу майбутньої діяльності.

5. Вправа-розминка.

Мета: емоційний підйом, групове згуртування, усвідомлення обмежень, що заважають кожному гравцеві у вирішенні завдання.

Одному члену групи дається м'ячик. Учасники не попереджаються про те, що вони повинні встати зі стільців. Встановлюється ліміт часу на цю вправу (спочатку дається 15 секунд, потім – 10, далі – 3).

Інструкція: “Завдання полягає в тому, щоб м'ячик пройшов через руки всієї команди, але при цьому не можна передавати м'ячик тим, хто сидить поруч”.

Обговорюване питання: “Що допомагало, а що заважало виконати вправу?”.

Головна мета – продемонструвати, як часто ми самі створюємо обмеження, які заважають нам чого-небудь домогтися. Ніхто не говорив, що люди повинні залишатися на одному місці, але практично завжди все роблять цю помилку. Крім того, поспіх, як правило, не створює творчих рішень. Вставши з місця, учасники відразу ж знімають одне з обмежень – ніхто вже не сидить поруч один з одним. Вправа також повною мірою демонструє те, що багато речей, які здаються спочатку неможливими, насправді не такі.

ЗАНЯТТЯ 2.

1. МІНІ-ЛЕКЦІЯ “ЕТАПИ ТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ”.

2. ВПРАВА “ФОРМУЛЮВАННЯ”.

Мета: актуалізація першого етапу творчого процесу (аналіз проблеми). Для виконання цього завдання учасникам пропонується сформулювати свою реальну проблему або утруднення, для вирішення яких не підходять звичні методи і способи.

Інструкція: “Для цієї вправи нам потрібне формулювання проблеми. Сформулюйте її у вигляді простого речення, що починається зі слова “як”. Візьміть аркуш паперу і напишіть на середині сторінки формулювання проблеми. Обведіть ключові

слова пропозиції. Від кожного обведеного слова чи фрази проведіть лінії з альтернативами, запереченнями або будь-якими іншими зауваженнями, які прийдуть у голову. Зазвичай кожне обведене слово дає кілька варіантів. Спробуйте використовувати для формулювання проблеми інші слова. Не хвилюйтеся, якщо це буде нісенітниця, – думайте про можливості. Що з отриманого застосовано до вашої проблеми? “.

3. ВПРАВА "ХАРАКТЕРИСТИКИ ВИКРУТКИ".

Мета: всебічний аналіз проблеми.

Інструкція: “Складіть опис основних характерних ознак викрутки. Досліджуйте кожну характеристику і спробуйте її поліпшити. Задайте собі питання: “Чому це зроблено саме так?” і “Як ще це може бути виконано?”. Пошукайте відповіді.

Обговорювані питання:

- Що вийшло, які труднощі виникли у процесі виконання вправи?

4. ВПРАВА "ВГАДАЙ, ЩО НАПИСАНО".

Мета: усвідомлення бар'єрів творчого мислення, значущості етапу підготовки, збору інформації.

Інструкція: “Зараз я прикріплю картку з написаним на ній словом на спину одному з нас так, щоб він не бачив, що на ній написано. Кожен зможе прочитати написане слово, але при цьому нічого не будемо говорити. Його завдання – дізнатися, що написано на картці. Для виконання цього завдання він може називати будь-якого з нас, за своїм вибором, і той, кого він назве, постарается, користуючись тільки невербальними засобами, “повідомити” йому, що написано на картці”.

Обговорювані питання:

- Як виникає відповідь?
- Які стани виникали у ході виконання завдання? Як вони змінювалися?

5. ВПРАВА "ЩО НАМАЛЬОВАНО? "

Мета: усвідомити вплив попереднього досвіду на сприйняття, логічний перехід до міні-лекції про ментальні моделі.

Учасники групи сидять півколом. У тренера в руках аркуш із зображенням куба. "Подивіться, будь ласка, на цей лист і скажіть, що ви бачите на ньому?". Учасники висловлюють свої версії: малюнок, куб, геометрична фігура, кілька квадратів, коробка, кімната...

Обговорювані питання:

- У нас виникли різні думки з приводу того, що зображено на цьому аркуші. У той же час очевидно, що на ньому немає нічого, крім дванадцяти відрізків прямих. Як це пояснити?

6. МІНІ-ЛЕКЦІЯ "МЕНТАЛЬНІ МОДЕЛІ".

7. ВПРАВА "АПЕЛЬСИН".

Мета: розвиток оперативності мислення, швидкості добування інформації з пам'яті, а також здатності усвідомлено переходити в нові змістові сфери.

Процедура проведення: Учасники групи сидять колом. В ігротехніка у руках м'яч. "Давайте уявимо, що це (ігротехнік показує м'яч) – апельсин. Зараз будемо кидати його один одному, кажучи при цьому, який апельсин ви кидаєте. Будемо уважні: постараємося не повторювати вже названі якості, властивості апельсина і домогтися того, щоб всі брали участь у роботі".

8. ВПРАВА "МІЙ МАЛЮНОК".

Мета: підведення підсумків ігрового дня.

Інструкція: "Протягом п'яти хвилин ви повинні намалювати свої враження про сьогоднішній день. Зробіть свій малюнок у будь-якій манері, головне, щоб він відображав ваше бачення, ваш образ сьогоднішнього дня роботи. Потім кожен учасник продемонструє свій малюнок і прокоментує його".

ЗАНЯТТЯ 3.

Мета: освоєння технік вирішення творчих завдань, усвідомлення настанов і рис-якостей особистості, які сприяють і які перешкоджають перебігу творчого процесу.

1. ПРИВІТАННЯ. ВПРАВА "КОЛЕКТИВНЕ МАЛЮВАННЯ".

Мета: створення робочої атмосфери тренінгу, усвідомлення бар'єрів творчого мислення, розвиток креативності.

Процедура проведення: Учасники групи сидять колом. Всередині кола лежать кольорові олівці, крейда, фломастери, аркуші паперу. "Коли я скажу: "почали", кожен із нас візьме аркуш паперу і все те, що йому потрібно для малювання на своєму аркуші паперу. На малювання у нас буде 15 секунд. За часом буду стежити я і через 15 секунд попрошу кожного передати свій лист сусідові зліва. Після того, як ви отримаєте лист, на якому вже щось намальовано, треба буде домалювати ще щось, розвиваючи сюжет у будь-якому напрямку. Будемо продовжувати роботу до тих пір, поки аркуш кожного не пройде коло і не повернеться до Вас".

Обговорювані питання:

- Які моменти у розвитку сюжету сприймаються як незвичайні? Чому?
- Яким чином стереотипи впливають на розвиток сюжету?

2. ВПРАВА "ЧОТИРИ КРАПКИ".

Інструкція: з'єднати чотири крапки, що утворюють квадрат, трьома прямими лініями, не відриваючи олівця від паперу так, щоб олівець повернувся у вихідну точку.

(Рішення полягає у виході за рамки площини, обмеженої чотирма крапками. В обговоренні відзначається особливість творчого мислення – вихід за ці рамки, задані нашим сприйняттям ситуації. Для закріплення підсумків вправи можна запропонувати учасникам завдання "Дев'ять крапок", засноване на тих же принципах).

3. МІНІ-ЛЕКЦІЯ “ЛАТЕРАЛЬНЕ І ВЕРТИКАЛЬНЕ МИСЛЕННЯ”.**4. ВПРАВА НА ЗГУРТУВАННЯ ГРУПИ І ПІДТРИМКУ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ “ЛАНЦЮЖОК СКРІПОК”.**

Матеріали: скріпки (удвічі більше, ніж людей в групі).

Процедура проведення: Група розподіляється на дві частини. Учасники розташовуються в два ряди, кожному дається по дві скріпки. Мета змагання полягає в тому, щоб зібрати ланцюжок за короткий час. Перший учасник збирає дві перші ланки, потім передає їх наступному. Як тільки ланцюжок буде готовий, його треба передати у початок ряду, щоб він знову повернувся до першого учасника. Як тільки це відбудеться, команда якомога голосніше кричить: “Скріпка!”.

Ігротехнік не уточнює, повинні чи ні учасники з’єднувати свої дві скріпки, поки не отримають ланцюжок у руки. Прояв ініціативи прискорює процес.

Обговорювані питання:

- Як це вправа узгоджується з метою гри?

5. МІНІ-ЛЕКЦІЯ “ТЕХНІКИ ВИРІШЕННЯ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ”.**6. ВПРАВА “АСОЦІАЦІЇ”.**

Мета: розвиток асоціативного мислення.

Інструкція: “Зараз ми будемо кидати один одному м’яч, називаючи при цьому будь-який іменник. Наприклад, я кидаю м’яч Миколі, називаючи слово “карусель”. Микола швидко називає будь-яке слово, яке прийшло йому в голову з приводу “каруселі” і відправляє м’яч далі. Наступний скаже свою асоціацію у відповідь на кинуте йому слово. Постараємося робити це швидко, довго не обдумуючи свою реакцію”.

Обговорювані питання:

- Що допомагало у виконанні завдання, що заважало? Чому?

7. ВПРАВА “ЧИЙ ЦЕ ПОГЛЯД?”.

Мета: вихід з “тунельного бачення”, освоєння техніки аналогії.

Інструкція: “Візьміть будь-яку особу, історичну або літературну, або просто представника будь-якої професії. Не важливо, хто це буде, головне, щоб ця людина була далекою від вашої майбутньої

професії і світогляду. Вам не потрібно багато знати про обрану людину, досить взірцевого уявлення про те, хто це. А зараз уявіть, що ця людина – ви. Залізьте в її шкіру. Відчуйте себе нею на кілька миттєвостей. А потім зверніться до своєї проблеми. Як образ, який ви взяли на себе, вирішив би цю проблему? Як він розуміє її сутність? Створіть список ідей, оцінивши їх з погляду кожного з обраних вами персонажів”.

Обговорювані питання:

- Як ви себе почували?
- Чи можна співвіднести отримані зауваження з реальністю?

Практичні вони? Чи можуть вони бути видозмінені?

ЗАНЯТТЯ 4.

1. ВПРАВА “ЧОРНИЙ ЯЩИК”.

Мета: активізація творчого мислення, генерація нових ідей.

Процедура проведення: попередньо в коробку кладуться різні предмети (ложка, шматочок крейди, гумова рукавичка тощо) так, щоб ніхто не бачив. Учасники закривають очі.

Інструкція: “Помацайте предмети, висловлюйте вголос свої асоціації та метафори”. Ведучий записує їх на дошці. “Тепер завдання всієї групи пов’язати з реальними проблемами і придумати рішення”.

У праві може брати участь уся група.

Обговорювані питання:

- Що вдалося у виконанні завдання? Що сприяло успіху?
- Які виникли труднощі у виконанні завдання? З чим вони пов’язані?

2. ВПРАВА “МОЗКОВИЙ ШТУРМ НАВПАКИ”.

Мета: генерація нових ідей, актуалізація латерального мислення.

Процедура проведення: вправа проводиться у два етапи.

Інструкція: “Зараз ми проведемо незвичайний мозковий штурм. У ньому допускаються тільки дурні, непрацюючі, непрактичні і

просто непристойні варіанти виходу з проблеми. Будь-яка розумна чи практична думка безжально відсікається”.

На другому етапі: “Звернемося до результатів нашого штурму. Яким чином можна модифікувати одну з цих безглузких пропозицій, щоб вона сприяла вирішенню проблеми? Її можна змінювати, доповнювати тощо, але при цьому сама пропозиція не повинна зникнути”.

Обговорювані питання:

- Що вдалося у виконанні завдання? Що сприяло успіху?
- Які виникли труднощі у виконанні завдання? З чим вони пов’язані?

3. ВПРАВА “УНІКАЛЬНІСТЬ”.

Інструкція: “Зараз ми привітаємо один одного і зробимо це наступним чином. Кожен з нас унікальний і ця унікальність виявлялася протягом всього усієї гри. Подивіться уважно один на одного і згадайте, якусь цікаву фразу або дію кожного учасника (учасниці), які він (а) вимовляли або робили”. Дається час подумати... “А зараз ми будемо кидати один одному м’яч, повідомляючи при цьому людині, якій він адресований, чим він нам запам’ятався”.

4. МІНІ-ЛЕКЦІЯ “ШІСТЬ КАПЕЛЮХІВ МИСЛЕННЯ” (ЗНАЙОМСТВО З ТЕХНІКОЮ Е.ДЕ БОНО).

5. ВПРАВА НА ЗГУРТУВАННЯ ТА ПІДТРИМКУ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ “АБЕТКА”.

Інструкція: “Зараз трохи всі порухаємося. Встаньте і розподіліться у команди так, щоб в одній команді були люди, чії прізвища починаються з однакової літери ... Дякую. А тепер розподіляться в команди, у яких будуть люди, котрі народилися в один і той же місяць тощо (можна продовжувати цей список поєднуючих якостей)”. Можна групувати людей майже за будь-яким параметром, хоча ідеальною буде не надто широка ознака (стать і вік не підходить).

6. ВПРАВА "ІЛЮЗІОНІСТ ДАНИЛОВ".

Для вирішення нестандартної проблеми або завдання буває достатньо поглянути на неї з іншого боку. Один із способів розвитку такої здатності – вирішення ситуаційних завдань-загадок. Умови у цих завданнях спеціально сформульовані так, що створюють у свідомості певний образ, від якого треба зуміти відійти. Для вирішення цих завдань не потрібні обрахунки, треба тільки відійти від стереотипів, хоча саме це виявляється найважчим.

Інструкція: "Відомий ілюзіоніст Данилов називає рахунок будь-якого футбольного матчу до його початку і ніколи не помиляється. Як йому це вдається?"

(Відповідь: рахунок будь-якого матчу до його початку 0:0).

7. ВПРАВА "КАРАКУЛІ ЛЕОНАРДО ДА ВІНЧІ".

Мета: знайомство з технікою генерування нових ідей, активізація правопівкульного мислення.

Інструкція: "Візьміть аркуш паперу і м'який олівець. Закрийте очі і почніть малювати. Але не такі каракулі, які малюють діти. Уявіть себе художником, що робить намітки майбутньої геніальної картини. Не спрямовуйте олівець, нехай він сам ковзає на аркуші. Коли ви відчуєте, що намалювали достатньо, відкрийте очі і погляньте на створене вами зображення. Можливо, цей малюнок вам щось нагадує? Як ви можете використовувати його для вирішення своєї проблеми? Які його властивості можуть використатися як варіанти вирішення?"

Відповіді не коментуються. Можливі навідні запитання ігротехніка або інших учасників групи.

8. ВПРАВА "ОСТАННЯ ЗУСТРІЧ".

Мета: усвідомлення особистісно значимого, досягнення атмосфери довіри і причетності.

Інструкція: "Потрібно закрити очі та уявити, що ви зустрілися разом востаннє. Подумайте, що б хотіли сказати групі. Відкрийте очі і скажіть це".

ЗАНЯТТЯ 5.*Підсумки, висновки, оцінка і рефлексія гри*

Керівники гри до її початку припускали, що вона буде мати обмежені масштаби: гранично короткий термін її проведення (всього 5-ть днів), незначна кількість гравців (чотири групи по 12–15 осіб у групі), відсутність у більшості учасників не тільки ігрового досвіду, але навіть елементарних уявлень про ОДГ, нарешті, зовні певний склад учасників навряд чи дозволить отримати гравцям самостійно серйозні змістовно-тематичні або, тим більше, ігротехнічні результати. Точніше, передбачалося, що певні продукти можна отримати на рівні виявлення істотних перешкод і постановки проблем. Що стосується позитивних пропозицій за тематикою гри або ігротехнічного уособлення учасників, то тут очікування були мінімальними.

ДОДАТОК В ГРА-ТРЕНІНГ НА ТЕМУ «ШЛЯХИ АКТУАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ТА УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ»

Мета проведення гри і склад її учасників

Динаміка зміни вимог системи вищої освіти до фахівця вимагає цілеспрямованого формування в нього творчого підходу при використанні професійних норм і цінностей, умінь і навичок. Сучасні тенденції в системі освіти (підвищення інформатизації, ролі самостійної проектної роботи, участь у групових дослідженнях і розробках) актуалізують настановлення на розвиток творчого потенціалу як студентів, так і викладачів. Вирішення цієї проблеми вимагає зміщувати акцент у навчанні із засвоєння готових знань на розвиток нестандартного мислення, творчих здібностей та індивідуально-психологічних якостей особистості, її професійної компетентності і креативності.

Творчий підхід – один із головних чинників ефективності діяльності людини у професійній сфері. Творче мислення постає потужним стимуляційним фактором розвитку особистості, що визначає її готовність змінюватися, відмовлятися від стереотипів, виявляти внутрішню свободу і довільність учинкових дій. Унаслідок усього цього стає очевидною потреба пошуку засобів, що дозволяють розвивати творче мислення і професійну креативність майбутніх фахівців. Одним їх таких засобів, безсумнівно, є *ігровий психологічний тренінг*.

Мета гри-тренінгу: усвідомлення і подолання студентами внутрішніх кордонів свого мислення, використання ними всього розумового потенціалу для роботи над завданнями, які вимагають відшукання нових способів розв'язання новопосталих проблем і задач.

Завдання гри:

- знайомство з основними поняттями стосовно розвитку творчого мислення (творчість, творче завдання, етапи творчого процесу, ментальні моделі, креативність, пошукова творча активність, інсайт тощо);
- розвиток у студента навичок і вмінь керувати перебігом власного творчого процесу;
- усвідомлення і подолання ним бар'єрів (когнітивних та особистісних), що перешкоджають актуалізації творчих ресурсів та мислєдіяльнєсних потенцій.

У грі використовувалися техніки і методики когнітивної та арт-терапії. Крім змістовних вправ, що реалізують мету і завдання, в ній були застосовані завдання, спрямовані на розвиток згуртованості групи і підвищення працездатності її учасників.

Ця гра апробована в роботі зі студентами III – V курсів ВНЗ. Кожна група учасників складалася з 12-15 осіб; робота проходила протягом п'яти днів (30 академічних годин).

Настановлення на гру

Виступаючи в цілому як ініціатори ігрового підходу у ВНЗ і, зокрема як керівники даної гри, автори ставили такі цілі:

по-перше, *апробувати і збагатити ігротехнічний потенціал* – свій власний і студентів – на етапі формування ігротехнічної групи; особливий інтерес при цьому викликали питання стосовно інтенсифікації ігрових процесів;

по-друге, *ознайомити учасників гри*, а через них і більш широкого кола студентів, із можливостями і загальними принципами проведення ОДГ; у такий спосіб закладалася основа для проведення серіалу ОДГ у вищій школі; при цьому питання не зводився до формування максимально оптимістичного, “нереального” ставлення до ОДГ у всіх учасників гри; йшлося про формування відносно невеликого, але переконаного у цікавості й важливості розпочатої справи активу прихильників ігрового підходу до активізації та розвитку творчої діяльності, котрі адекватно сприймали всі запропоновані нововведення;

по-третє, зацікавити студентів і викладачів *тематикою гри, тобто* проблематикою розвитку професійної креативності і способами її імовірного осмислення та практичного розв'язання.

Ігротехнічна підготовка гри складалася з двох етапів. На першому з них, у режимі семінару, ігротехніки аналізували ситуацію розвитку професійної креативної майбутніх фахівців за матеріалами попередніх науково-практичних розробок і давали критичну оцінку використовуваних підходів та отриманих результатів; на другому, головно в режимі самовизначення та програмування, була сформована команда ігротехніків та визначені план і сценарій гри.

У зв'язку з відсутністю жорстких настановлень на форму продуктного виходу та обмеженими масштабами гри (тривалість – 5 днів, кількість учасників – 12–15 осіб), планувалося проведення гри відкритого типу. В ході її передбачалося поєднання двох процесів – проблематизації і цілепокладання. На початковій стадії (перший день гри) як найважливіша була визначена *процедура самовизначення* учасників у рамках більш широкої системи, ніж розвиток творчих здібностей особистості, і на цій основі – формування різних позицій – індивідуальних та групових, яке стосувалося однорідного складу учасників ОДГ. Проте особистісне, а тим більше групове, позиціонування не могло бути здійснено відразу, наприклад, шляхом розподілу групи залежно від приналежності студентів до різних курсів чи статі. Другий день відводився на опрацювання постановки кожною з груп по дві-три найбільш актуальних проблеми і на їх порівняльному аналізі за об'єктивністю, складністю, нагальністю.

Регламент роботи сценарно був таким: *перший день* – проблемна доповідь (1 година), проблематизація у МД трьох групах (3 години), пленарне засідання – доповіді представників груп про виконану роботу: від проблематизації до програмування (2 години); *другий день* – робота в групах (3 години), підготовка доповідей за темою (3 години); *третьй день* – методологічна консультація (1 година), робота в групах (5 годин); *четвертий день* – пленарне засідання –

доповіді та їх обговорення (5 годин), підведення попередніх підсумків гри (1 година); *п'ятий день* – проблемно-тематична рефлексія (3 години), оргрефлексія (1 година), саморефлексія (2 години).

У доповіді, що відкриває гру, повідомлялося про досвід та результати раніше проведених ОДІ, вони зіставлялися з іншими ігровими підходами, в тому числі з навчальними та діловими іграми, соціально-психологічними рольовими іграми тощо. У підсумку були визначені такі *завдання гри*:

а) виявлення і постановка проблем розвитку професійної креативності майбутніх фахівців, інтенсифікація обміну досвідом організації проблемно-пошукового типу навчання;

б) ознайомлення учасників з можливостями, нормами і сценарієм проведення ОДГ;

в) апробація та розвиток оргдіяльнісного ігрового підходу в конкретних умовах ВНЗ;

г) зреалізування ОДГ за участю викладачів і студентів старших курсів;

д) рефлексія здобутків і прорахунків ОДГ.

Були сформульовані також основні принципи ОДГ: не спостерігати, а безпосередньо брати участь; діловий, конкретний, а не звітно-показовий характер виступів; діяти “тут і тепер” та ін. Після відповідей на запитання учасники були розділені на три групи, кожній з яких було оголошено спільне завдання на перший день – дати проблемний опис нестандартних ситуацій. Кожна група, разом з ігротехніками, повинна була підготувати один або (якщо думки в групі розходилися) кілька доповідей. Перед початком пленарного засідання у *штаб гри* здавалися короткі тези доповідей. Потім усі учасники гри працювали за сценарієм.

Після пленарного засідання і роботи в групах відбулося засідання штабу гри, на якому аналізувалася ситуація першого дня гри і уточнювалася програма на наступний день.

Другий день був присвячений дискусіям у групах і підготовці тематичних доповідей, їх сценарній презентації у самих ігротехнічних групах за участю методологів.

На початку третього дня була дана всім учасникам гри методологічна консультація у формі доповіді стосовно поняття “професійна креативність”. Новий зміст природно актуалізував проблемне поле роботи груп, які в другій половині дня зайнялися доопрацюванням доповідей, уточненням моделей і мислесхем, які мали виноситися на загальне обговорення.

Якщо на першому пленарному засіданні були дані настановлення на максимально критичний аналіз гравцями та ігротехніками результатів роботи кожної з груп, то на другому (четвертий день) – критичні оцінки допускалися як складова частина конструктивних пропозицій щодо розвитку результатів МД роботи груп.

П’ятий день гри присвячувався різноаспектній рефлексії як усього здобутого, так і прорахунків, у ході якої кожен з учасників мав можливість висловити свої думки про цю гру, дії ігротехніків і методологів.

Через тиждень після завершення гри відбулося повторне обговорення її результатів, у якому здебільшого брали участь, організатори та актив учасників гри.

Керівники гри до її початку припускали, що вона буде мати обмежені масштаби: гранично короткий термін її проведення (всього 5-ть днів), незначна кількість гравців (чотири групи по 12–15 осіб у групі), відсутність у більшості учасників не тільки ігрового досвіду, але навіть елементарних уявлень про ОДГ, нарешті, зовні певний склад учасників навряд чи дозволить отримати гравцям самостійно серйозні змістовно-тематичні або, тим більше, ігротехнічні результати. Точніше, передбачалося, що певні продукти можна отримати на рівні виявлення істотних перешкод і постановки проблем. Що стосується позитивних пропозицій за тематикою гри або ігротехнічного уособлення учасників, то тут очікування були мінімальними.

У зв’язку з цим ігротехніки діяли переважно в навчально-демонстраційному, проте відкритому й діалогічному, режимі. Так, скажімо, в перший день ігротехніки в основному вели за собою інших учасників гри; в ході другого пленарного засідання вони фактично повністю забезпечували критичну позицію в оцінці

доповідей від груп. Тим самим основна лінія ігрової взаємодії і конфліктного напруження складалася не між гравцями, а на осі “ігротехніки – гравці”. На рівні групової роботи, принаймні у двох із трьох груп (головно 3 і 4 дні), був отриманий певний позитивний ефект. Сталося немов би розморожування більшості учасників, які виявилися здатними вийти за звичні рамки, визначити своє місце у більш широкому контексті цілісної діяльності, виявити проблеми, накреслити шляхи їх вирішення і навіть заявити про свою відповідальність за їх реалізацію.

Досить активно відбувалася внутрішньогрупова комунікація як під час тематичних проблематизацій, так і у процесі пошуку і програмування розв’язків проблем і задач, вироблення пропозицій і рефлексивних самозвітів гравців.

Окремо зазначимо, що переважна більшість гравців, відзначаючи надзвичайно напружений для себе характер ігрових процесів, дали високу позитивну оцінку результатів даної гри і можливостей ОДГ для постановки і вирішення найскладніших проблем. Більш того, надалі гравці прагнули взяти участь у наступних іграх, а окремі з викладачів здійснювали спроби самостійно провести подібні ігри.

ДОДАТОК Г СПЕЦКУРС «ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КРЕАТИВНОСТІ»

Основне завдання курсу – ознайомити студентів із ключовими питаннями діагностики креативності, теоретичними та практичними підходами до виявлення рівня творчого потенціалу конкретної особистості, специфікою застосування діагностичних методів при роботі з добору та підготовки кадрів виробничих колективів та організацій. Це, як підтверджує пропедевтичний досвід, допоможе майбутнім фахівцям краще зрозуміти психологічні проблеми людини, особливості її пізнавальної, мотиваційної та емоційно-вольової сфер, завдання та умову формування її як відповідальної особистості і самобутньої індивідуальності, оптимального узмістовлення професійної діяльності психолога і соціального працівника.

Практичний блок програми реалізувався із застосуванням ігрово-імітаційних і проблемно-діалогічних форм активізації творчої активності студентів, стимулювання їхніх творчих здібностей, здійснення ними продуктивної мислєдїяльності і спроможності зреалізувати креативну і творчу рефлексії власних дій і здобутків.

Вихідні настановлення курсу

Предметом вивчення навчальної дисципліни є креативність, основні теоретичні підходи до дослідження творчості і креативності, соціально-психологічних аспектів творчої діяльності та засобів оцінки креативності.

Міждисциплінарні зв'язки: психологія, загальна соціологія, педагогічна та вікова психологія, філософія, культурологія, історія.

Метою викладання навчальної дисципліни “Психологія професійної креативності” є створення умов для опанування студентами загальними уявленнями щодо методологічних, науково-методичних і прикладних проблем сфери інноватики і пізнавальної

творчості, у знайомстві з підходами до вивчення соціально-психологічних аспектів творчої діяльності та засобів вивчення та оцінки креативності.

Основними *завданнями* вивчення дисципліни “Психологія професійної креативності” є:

- формування спеціальних знань, що визначають загальні теоретичні уявлення про творчість і креативність на базі освоєння понятійно-категорійного апарату дисципліни;
- формування знань щодо ролі та місця творчої діяльності у структурі здібностей суб’єкта;
- формування цінностей і вмінь, потрібних для організації та стимуляції творчої діяльності суб’єкта чи групи.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

з н а т и:

- основні теорії творчості та креативності у соціології, психології та філософії, поняття та персоналії;
- види та загальні принципи творчості;
- форми співвідношення творчості та інтелекту, методи вивчення творчості як інтелектуального процесу;
- методи вивчення креативності як цілісного феномену;
- методи вимірювання креативності;
- психологічні засади програм творчого розвитку та стимулювання творчої активності.

в м і т и:

- організовувати та проводити науково-дослідницьку роботу у сфері психології креативності;
- організовувати психологічну стимуляцію та підтримку творчої активності суб’єкта чи групи;
- аналізувати фактори, умови та процес вирішення творчих завдань;
- оцінювати і ситуаційно актуалізувати дію творчих здібностей;
- використовувати домагання і навички стимулювання власної творчої активності.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 108 годин / 3 кредити ECTS.

ОСНОВНІ РОЗДІЛИ СПЕЦКУРСУ**ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1.
ТВОРЧИСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЇ
ЗАГАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ****ТЕМА 1. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ТВОРЧОСТІ**

Відмінність між змістом понять “творчість” і “здібність”. Проблематика спроможності до творчості. Основний зміст концепції креативності Дж. Гілфорда та Е. Торранса. Основний зміст концепції редукції творчості до інтелекту. “Теорія інвестування” Р.Стернберга.

**ТЕМА 2. ТВОРЧИСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ
ФІЛОСОФІЇ, СОЦІОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

Ознаки суб’єкта творчості. Творчість як високий рівень розвитку здібностей. Інтелект і творчість у структурі психіки, їх співвідношення. Лонгітюд Л. Термена та його висновки. Концепція “порогу”. Психофізіологія творчих здібностей: стать, вік, функціональна асиметрія мозку.

Широта і спрямованість – основа загальної дослідницької активності особистості. Основні структурні компоненти обдарованості як загальної психологічної передумови творчого розвитку і становлення творчої особистості. Домінуюча роль пізнавальної мотивації. Дослідницька творча активність, яка оприявнюється у виявленні нового, у формулюванні і розв’язуванні проблем. Можливість досягнення оригінальних рішень. Горизонти прогнозування. Здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують естетичні, моральні й інтелектуальні оцінки.

ТЕМА 3. ТВОРЧА ОСОБИСТІСТЬ

Проблема обдарованості та її діагностика. Історія розвитку методів діагностики креативності. Соціальні бажані особливості творчої особистості. Типології творчих особистостей. Соціально небажані риси творчої особистості.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2.**КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ОКРЕМА ЗДАТНІСТЬ ДО ТВОРЧОСТІ****ТЕМА 4. ПОНЯТТЯ КРЕАТИВНОСТІ**

Поняття про креативність. Класифікація визначень креативності (Л.Т. Репуччі): гештальтистські, інноваційні, естетичні, психоаналітичні, проблемні. Схема опису креативності (Р. Муні, А. Штейн): креативний процес, креативний продукт, креативна особистість і креативне середовище. Аналіз наявних знань про креативність у психологічній науці (Ф. Баррон, Д. Харрінгтон). “Первинна” і “вторинна” креативність у самоактуалізаційній теорії А. Маслоу. Концепція Дж. Гілфорда.

ТЕМА 5. СТРУКТУРА КРЕАТИВНОСТІ

Інтелектуальні компоненти: “свіжість погляду”, гнучкість, оригінальність, асоціація, бісоціація.

Мотиваційний компонент креативності. Теорія внутрішньої мотивації креативності В. Дружиніна. Мотивація креативності у теорії Д. Богоявленської.

Емоційний компонент креативності. Емоційна стійкість до зовнішніх впливів у структурі креатива.

Несвідомий компонент креативного процесу. Інкубація, інсайт, інтуїтивні процеси.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 3.**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ
ДО ВИВЧЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ****ТЕМА 6. ПАРАМЕТРИЧНИЙ ПІДХІД ДО ДОСЛІДЖЕННЯ
КРЕАТИВНОСТІ. ТЕОРІЯ КРЕАТИВНОСТІ ДЖ. ГІЛФОРДА**

Формування параметричного підходу до вивчення креативності. Теорія креативності Дж. Гілфорда. Типи мислительних операцій: конвергенція і дивергенція. Параметри креативності за Гілфордом:

оригінальність, семантична гнучкість, образна адаптативна гнучкість, семантична спонтанна гнучкість. Робота Дж. Гілфорда над формуванням батареї творчих тестів. Тести програми дослідження здібностей (ARP). Оцінка параметрів креативності у тестах Гілфорда.

ТЕМА 7. ПАРАМЕТРИЧНИЙ ПІДХІД ДО ДОСЛІДЖЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ. ТЕОРІЯ КРЕАТИВНОСТІ Е.П. ТОРРАНСА

Теорія креативності Е.П.Торранса. Параметри креативності за Торрансом: продуктивність, гнучкість, оригінальність, розробленість. Батарея тестів креативності Торранса (Torrance Test of Creative Thinking).

Тести креативності Е.П.Торранса. Умови проведення, підготовка до тестування. Інструкції до тестових завдань: основна, додаткові, способи подачі інструкцій. Процедури вимірювання. Перевірка надійності вимірювань. Опрацювання результатів тестування. Атлас типових малюнків. Списки відповідей.

Порівняльний аналіз даних шести субтестів вербальної і невербальної креативності. Кількісний опис отриманих даних. Порівняння первинних статистичних характеристик окремих субтестів. Взаємкореляція між субтестами.

ТЕМА 8. КОНЦЕПЦІЯ М.ВОЛАХА І Н.КОГАНА

Концепція М.Волаха і Н.Когана. Критика тестових моделей вимірювання інтелекту. Зміна системи проведення тестів. Розв'язання проблеми зв'язку між креативністю та інтелектом. Особистісні особливості осіб з різними рівнями інтелекту і здатності до творчості, за Волахом і Коганом.

ТЕМА 9. АСОЦІАТИВНА ТЕОРІЯ КРЕАТИВНОСТІ

Асоціативна теорія креативності (С. Меднік). Співвідношення конвергентності та дивергентності у творчому процесі. Тест віддалених асоціацій (RAT). Теоретичні основи тесту RAT. Індеси

тесту: продуктивності, оригінальності, унікальності відповідей, селективності. Валідизація тесту російськими вченими. Проведені дослідження із застосуванням тесту RAT.

Асоціативний тест С. Медніка. Варіант методики діагностики вербальної креативності для старших школярів (адаптація Л.Г. Алексеєвої, Т.В. Галкіної).

Організація експерименту. Інструкція. Експериментальні серії.

Опрацювання результатів за кількістю асоціацій, індексом оригінальності, індексом унікальності відповідей, індексом селективного процесу.

Інтерпретація результатів за загальним індексом оригінальності. Процентильна шкала.

ТЕМА 10. ІНВЕСТИЦІЙНА ТЕОРІЯ КРЕАТИВНОСТІ

Інвестиційна теорія креативності (Р. Стернберг). Уявлення про креативну особистість. Перешкоди у реалізації творчого потенціалу. Детермінанти творчих проявів: інтелект, знання, стиль мислення, індивідуальні риси, мотивація і зовнішнє середовище. Складові інтелекту, що сприяють розвитку креативності: синтетична здібність, аналітична здатність, практична спроможність.

ТЕМА 11. ТЕОРІЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ

Теорія творчих здібностей Д.Б. Богоявленської. Креативний тип особистості. Метод розв'язання задач у "Креативному полі". Поняття про інтелектуальну активність. Рівні інтелектуальної активності: стимульно-продуктивний, евристичний, власне креативний.

ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 4. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

ТЕМА 12. РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ

Особливості актуалізації креативності у соціальному середовищі. Періодизація актуалокреативогенезу (М.М. Гнатко). “Наївна” і “культурна” креативності (В.С. Юркевич). Фазовий розвиток креативності (В.М. Дружинін): “загальна” і “спеціалізована” креативність. Стадії розвитку творчої особистості.

Формування креативності у соціальному доквіллі. Сімейні відносини як мікросередовище формування креативності. Формування креативності в умовах ВНЗ-навчання.

ТЕМА 13. МЕТОДИ ВИМІРЮВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ

Критика психометричного підходу до креативності. Критерії оригінальності: кількісні та якісні. Креативність як створення парадоксальних виборів. Діагностика креативності: порівняльний аналіз методів. Тест особистісних творчих характеристик. Опитувальник для батьків і вчителів. Шкала Вільямса: опрацювання даних. Нормативні дані, інтерпретація даних. Побудова профілю креативних характеристик.

ТЕМА 14. РОЗВИТОК КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ЗА ДОПОМОГОЮ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Метод мозкової атаки (мозкового штурму) як засіб групового розв’язання творчої проблеми, що забезпечує і полегшує рішення складних проблем. Зниження критичності у процесі мозкового штурму. Відстрочена оцінка – головний принцип мозкової атаки. Синектика як різновид мозкової атаки. Використання синектичного метафоричного мислення.

ОЦІНКА РЕЗУЛЬТАТІВ

У резюме, відрефлексованому викладачем курсу, відзначався високий рівень підготовки студентів, незважаючи на короткий термін занять, відбулося їх задіяння до ігрової проблемно-пошукової діяльності і просування в ході розробки тематики. Головним ігровим досягненням було: по-перше, оволодіння учасниками гри діагностичними процедурами вивчення креативності, коли фіксувалася позиція студентів у виступах, зіставлення ними обговорюваного змісту з особистими і груповими цілями, формування відповідальних пропозицій та оцінок; по-друге, розумова організація роботи передбачала утримання МД двохплощинної конструкції, де у ролі верхньої площини виступали понятійно-категорійні схеми, котрі унормовували рух в опрацюванні змістовних одиниць на нижній площині; до того ж обидві площини змінювалися у ході спеціальних рефлексивних процедур залежно від загального просування студентів у творчому процесі; по-третє, мав місце перехід учасників на основі самовизначення і розумової організації роботи до усталеного стилю конструктивної міжгрупової мислекомунікації.

ДОДАТОК Д

ВИЗНАЧЕННЯ МЕЖ КРИТИЧНОГО ЗНАЧЕННЯ
ЗА U-КРИТЕРІЄМ МАННА-УІТНІ

Критичне значення для вибірки у кількості 47 осіб

$U_{кр}$	
$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
759	846



Критичне значення для вибірки у кількості 46 осіб

$U_{кр}$	
$P \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
796	886



ДОДАТОК Ж

ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ПЕРШОМУ (БАКАЛАВРСЬКОМУ) РІВНІ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ 053 «ПСИХОЛОГІЯ» ГАЛУЗІ ЗНАТЬ 05 «СОЦІАЛЬНІ ТА ПОВЕДІНКОВІ НАУКИ»

I – ОПИС ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРОГРАМИ

Освітньо-професійна програма (ОПП) для підготовки здобувачів вищої освіти на першому (бакалаврському) рівні за спеціальністю «Психологія» містить обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти; перелік компетентностей випускника; нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання; форми атестації здобувачів вищої освіти; вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти.

II – ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА

Назва галузі знань	05 «СОЦІАЛЬНІ ТА ПОВЕДІНКОВІ НАУКИ»
Назва спеціальності	053 «ПСИХОЛОГІЯ»
Рівень вищої освіти	перший (бакалаврський)
Ступінь, що присвоюється	бакалавр
Форма(и) навчання	денна
Запис у дипломі	Бакалавр з психології
Опис предметної області	<p>Об'єктом вивчення є психічні процеси, стани і властивості людини; їх прояв у різних сферах людської діяльності, у міжособистісних і соціальних взаєминах на рівні індивіда, групи, суспільства, а також способи їх організації, зміни і впливу.</p> <p>Цілями навчання є спрямованість студентів на вирішення прикладних завдань психології, у тому числі управління психологічними явищами та процесами, що мають місце в індивідуальному розвитку, а також ґрунтовна підготовка з формування стійких психологічних установок та громадянських позицій.</p> <p>Теоретичний зміст складають поняття та технології психологічної науки, низки гуманітарних та соціокультурних дисциплін.</p> <p>Здобувач освіти повинен володіти методами, методиками, прийомами і техніками психологічної практики.</p> <p>Здобувач вчиться застосовувати новітні технології, навички проведення психологічних досліджень, здійснювати координацію управлінської діяльності, формувати психодуховні ресурси, розробляти різні види психологічної допомоги, проводити аналітико-синтетичну обробку інформації, комплексний аналіз психологічного розвитку особистості.</p>
Академічні права випускників	Продовження навчання на усіх магістерських програмах в галузі «Соціальні та поведінкові науки», працевлаштування за фахом
Обсяг програми у кредитах ЄКТС	240 кредитів

III – КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИПУСКНИКА

Інтегральна компетентність	Здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми під час професійної діяльності у галузі психологічного практикування або у процесі навчання, що передбачає застосування теорій та методів психологічної діяльності і характеризується комплексністю та невизначеністю умов
Загальні компетентності	<ol style="list-style-type: none"> 1) базові знання фундаментальних наук в обсязі, необхідному для освоєння загально-професійних дисциплін; 2) базові знання в галузі психологічної діяльності, необхідні для освоєння спеціалізовано професійних дисциплін; 3) базові уявлення, що сприяють розвиткові загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності; 4) здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; 5) здатність здійснювати пошук та аналізувати інформацію з різних джерел; 6) здатність проведення досліджень на відповідному рівні; 7) здатність до письмової та усної комунікації українською мовою; 8) здатність до письмової та усної комунікації іноземною мовою
Спеціальні (фахові) компетентності	<ol style="list-style-type: none"> 1) здатність до аналізу психічних властивостей і станів, характеристик психічних процесів, різних видів діяльності індивідів у групі; 2) здатність до попередження відхилень у соціальному та особистісному розвитку, у функціонуванні людей з обмеженими можливостями, а також професійних ризиків у різних видах діяльності; 3) уявлення про організацію психологічної служби; 4) здатність до науково-практичного розуміння своєрідності, унікальності й особливої ролі становлення особистості на різних вікових етапах, супідрядності мотивів, доцільності поведінки, внутрішніх інстанцій, самосвідомості особистості; 5) здатність до проведення роботи з психологічної профілактики, запобігання можливих відхилень у психічному розвитку та становленні особистості людини, міжособистісних стосунків, запобігання конфліктів та інше; 6) здатність визначати психологічну проблему в умовах конкретної ситуації, розробляти шляхи подолання проблеми через постановку низки завдань; 7) здатність розробляти шляхи подолання проблеми через постановку низки завдань; 8) здатність знаходити найбільш ефективні засоби вирішення психологічної задачі; 9) здатність проводити анкетування, тестування, заходи психокорекції та інших впливів на людину; 10) здатність до надання психологічної допомоги суб'єктам різних вікових категорій; 11) здатність використовувати основні закони гуманітарних та фундаментальних наукових дисциплін у професійній діяльності; 12) здатність застосовувати професійно-профільовані знання й практичні навички для розв'язання типових задач зі спеціальності; 13) уможливлення використання технології психологічної діяльності; 14) здатність працювати в команді, виявлення навичок міжособистісної взаємодії, здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети; 15) здатність до самостійної практичної роботи відповідно до отриманої кваліфікації.

Класифікація компетентностей	Знання	Уміння	Комунікація	Автономія та відповідальність
1	2	3	4	5
Загальні компетентності				
базові знання фундаментальних наук в обсязі, необхідному для освоєння загально-професійних дисциплін	Засвоєння концептуальних засад розвитку суспільства, основних філософських, наукових та логічних принципів, мови професійного спілкування, основ безпеки життєдіяльності; засвоєння і розуміння основних термінів і понять, теоретичного матеріалу з загальної підготовки.	Системно мислити і застосовувати творчі здібності до формування принципово нових ідей; вміти аргументувати свої думки, аналізувати, систематизувати матеріал і робити висновки.	Взаємодія із широким колом осіб (одногрупники, викладачі, керівники, фахівці-практики) для провадження навчальної діяльності, набуття професійних навичок і постійного їх вдосконалення.	Самостійне навчання; виконання навчальних теоретичних і практичних завдань із використанням першоджерел, спеціалізованої навчальної і наукової літератури, мережі Інтернет, сучасного програмного забезпечення.
базові знання в галузі психологічної діяльності, необхідні для освоєння спеціалізовано професійних дисциплін	Освоєння основних психологічних, філософських, історичних, правових, політологічних, інформаційних знань; критичне осмислення основних теорій, принципів, методів і понять у навчанні та професійній діяльності	Давати характеристику предметам дослідження; здатність приймати швидкі, ефективні рішення у складних ситуаціях; демонструвати власні думки, відстоювати власну позицію, виробляти вміння дискутувати.	Логічно висловлюватися, послідовно й аргументовано доводити свою думку	Відповідальне ставлення до навчання, здатність самостійно аналізувати і виконувати практичні завдання на основі здобутого досвіду і знань.
базові уявлення, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності	Знання навчального матеріалу на рівні, достатньому для відтворення й аналізу фактів, принципів і закономірностей суспільного розвитку, аналізу й інтерпретації навчального і практичного матеріалу.	Відтворювати факти (дати, події, принципи й закономірності суспільного розвитку, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, явищами); розуміти й інтерпретувати вивчене; системно мислити та застосовувати творчі здібності до формування принципово нових ідей; оцінювати важливість матеріалу для досягнення конкретної мети.	Демонструвати ставлення до соціальних проблем; ділитися власними думками; пропонувати власні шляхи вирішення проблем; ефективно оцінювати комунікативну ситуацію і формувати комунікаційну стратегію.	Відповідальність за власний професійний розвиток, здатність до самостійного осмислення навчального матеріалу; подальшого навчання з високим рівнем автономності
здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу	Знання основних методів і прийомів здійснення наукового дослідження; володіння навчальним і фактичним матеріалом та навичками дослідження на належному рівні.	Вибирати і систематизувати потрібну інформацію для досягнення визначеної мети; розмежовувати основну і другорядну інформацію;	Створення складних деталізованих усних і письмових повідомлень, зокрема у професійній діяльності	Відповідальність за результати навчання та професійної діяльності, навчання під керівництвом викладача

здатність здійснювати пошук та аналізувати інформацію з різних джерел	Володіння навчальним і фактичним матеріалом для аналізу й синтезу; розуміти й інтерпретувати матеріал; застосовувати творчі здібності до формування принципово нових ідей.	Здійснювати пошук інформації в різних джерелах для розв'язання завдань зі спеціальності; добирати і використовувати інформацію, яка стосується визначеної теми дослідження; впорядкувати зібрану інформацію;	Створення логічних, насичених фактами усних та письмових висловлювань із дотриманням відповідного стилю викладу.	Самостійне опрацювання наукових і фактичних джерел, відповідальність за результати дослідження.
здатність проведення досліджень на відповідному рівні	Розуміння принципів, методів, процесів у навчанні та професійній діяльності, уміння вибрати найбільш оптимальний метод дослідження, експериментувати.	Планувати власну роботу, застосовувати дослідницькі навички за професійною тематикою, здійснювати відповідні експериментальні дослідження та контролювати якість виконання кожного етапу дослідження.	Створення усних та письмових наукових текстів у яких грамотно та послідовно викладено результати дослідження	Відповідальність за результати власних наукових досліджень.
здатність до письмової та усної комунікації українською мовою	Знання граматики і постійне збагачення лексичного запасу; увага до мовних явищ, культури мовлення.	Пояснити й охарактеризувати факти і явища рідною мовою, установлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами і явищами; грамотно висловлюватися в усній та письмій формі	Усне та писемне мовлення рідною мовою; володіння мовою професійного спілкування.	Постійна самостійна робота над культурою висловлювання і спілкування, вироблення власного стилю спілкування.
здатність до письмової та усної комунікації іноземною мовою	Засвоєння лексичного матеріалу і граматики іноземної мови; постійне збагачення лексичного запасу; розуміння логіки побудови висловлювання іноземною мовою.	Пояснити й охарактеризувати факти і явища іноземною мовою; установлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами і явищами; грамотно висловлюватися в усній та письмій формі	Використання іноземних мов у професійній діяльності.	Самостійне вдосконалення навичок усного та писемного мовлення іноземною мовою; вдосконалення рівня володіння мовою професійного спілкування.
Спеціальні (фахові) компетентності				
здатність до аналізу психічних властивостей і станів, характеристик психічних процесів, різних видів діяльності індивідів у групі	Знання з основ професійно-орієнтованих дисциплін спеціальності у фаховій сфері: знати класифікацію психічних властивостей і станів, характеристик психічних процесів, різних видів діяльності індивідів у групі.	Ідентифікація, формулювання і розв'язання завдань зі спеціальності; пошук інформації в різних джерелах для розв'язання задач спеціальності; аналіз психічних властивостей і станів, характеристик психічних процесів.	Зрозуміле і недвозначне донесення власних висновків, а також знань та пояснень, що їх обґрунтовують, до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються.	Відповідальність за результати навчання та професійної діяльності, навчання під керівництвом викладача

здатність до попередження відхилень у соціальному та особистісному розвитку, у функціонуванні людей з обмеженими можливостями, а також професійних ризиків у різних видах діяльності	Знання особливостей відхилень у соціальному та особистісному розвитку, у функціонуванні людей з обмеженими можливостями, а також професійних ризиків у різних видах діяльності.	Розробляти програму з попередження відхилень у соціальному та особистісному розвитку, у функціонуванні людей з обмеженими можливостями, а також професійних ризиків у різних.	Реалізація професійної, соціальної та емоційної поведінки.	Відповідальність за розвиток професійного знання і його практичного застосування, здатність до подальшого навчання, яке значною мірою є автономним та самостійним.
уявлення про організацію психологічної служби	Знання про принципи організації психологічної служби, специфіку її діяльності, здійснення	Розробляти документацію психологічної служби та забезпечувати їх впровадження; розробляти заходи, спрямовані на вдосконалення системи психологічної служби	Володіння писемним професійним мовленням.	Прояв інтересу до організації психологічної служби, самостійне планування роботи, що вимагає поетапного виконання; відповідальність за кожен етап роботи та її кінцевий результат.
здатність до науково-практичного розуміння своєрідності, унікальності й особливої ролі становлення особистості на різних вікових етапах, супідрядності мотивів, внутрішніх інстанцій, самосвідомості особистості	Знання з унікальності й особливої ролі становлення особистості на різних вікових етапах, супідрядності мотивів, довільності поведінки, внутрішніх інстанцій, самосвідомості особистості.	Виявляти унікальність й особливу роль становлення особистості на різних вікових етапах, мотиви її поведінки, внутрішні інстанції.	Реалізація професійної, соціальної та емоційної поведінки.	Постійне самостійне вдосконалення професійних навичок, відповідальність за якість виконаної роботи і наданої інформації.
здатність до проведення роботи з психологічної профілактики, запобігання можливих відхилень у психічному розвитку та становленні особистості людини, міжособистісних стосунків, запобігання конфліктів та інше	Знання специфіки роботи з психологічної профілактики, запобігання можливих відхилень у психічному розвитку та становленні особистості людини, міжособистісних стосунків, запобігання конфліктів.	Здійснювати роботу з психологічної профілактики, запобігання можливих відхилень у психічному розвитку та становленні особистості людини, міжособистісних стосунків, запобігання конфліктів.	Грамотно і неупереджено подавати інформацію в усному та письмовому вигляді, враховуючи особливості комунікативної ситуації.	Самостійно застосувати теоретичні знання і практичні навички при плануванні та проектуванні; виявляти професійний інтерес до розробки психодіагностичних і психо-профілактичних програм.

здатність визначати психологічну проблему в умовах конкретної ситуації	Знання з психодіагностики.	Уміння поєднувати теорію і практику; застосовувати психодіагностичний інструментарій для визначення психологічної проблеми.		
здатність розробляти шляхи подолання проблеми через постановку низки завдань	Знання психокорекційних методів і методик	Уміння поєднувати теорію і практику; застосовувати психокорекційні методи для вирішення психологічної проблеми.	Грамотно і неупереджено подавати інформацію в усному та письмовому вигляді, враховуючи особливості комунікативної ситуації.	Самостійно застосувати теоретичні знання і практичні навички при плануванні та проектуванні; виявляти професійний інтерес до розробки психокорекційних програм.
здатність знаходити найбільш ефективні засоби вирішення психологічної задачі	Знання специфіки роботи психолога.	Уміння поєднувати теорію і практику; застосовувати різні методи для вирішення психологічної проблеми.	Грамотно і неупереджено подавати інформацію в усному та письмовому вигляді, враховуючи особливості комунікативної ситуації.	Самостійно застосувати теоретичні знання і практичні навички при плануванні та проектуванні; виявляти професійний інтерес до розробки психологічних програм.
здатність проводити анкетування, тестування, заходи психокорекції та інших впливів на людину	Знання процедури проведення анкетування, тестування, заходи психокорекції та інших впливів на людину.	Проводити анкетування, тестування, заходи психокорекції та інших впливів на людину, обробляти та інтерпретувати їх результати		Відповідальність і виважене ставлення до клієнтів на всіх етапах виконуваної роботи. Демонстрація доброї професійної, соціальної та емоційної поведінки; уміння діяти відповідно до моральних цінностей; знання власної відповідальності за прийняття рішень.
здатність до надання психологічної допомоги суб'єктам різних вікових категорій	Знання методів, засобів і прийомів надання психологічної допомоги суб'єктам різних вікових категорій.	Засвоювати й інтерпретувати типові і нетипові ситуації; приймати інноваційні рішення на основі аналізу й синтезу вивченого; застосовувати знання і розуміння для ідентифікації, формулювання і розв'язання завдань зі спеціальності, використовуючи відомі методи; застосовувати знання і розуміння для розробки цілей і пріоритетів фахової діяльності.	Удосконалення навичок усної професійної комунікації	

використовувати основні закони гуманітарних та фундаментальних наукових дисциплін у професійній діяльності	Знати сучасний стан справ та новітні технології у сфері фахової діяльності; приймати рішення та виробляти стратегію діяльності для вирішення завдань спеціальності з урахуванням загальнолюдських цінностей, суспільних та державних інтересів; системно мислити.	Використовувати та поширювати культуру українську та світову спадщину з метою задоволення духовних потреб різних груп населення у процесі психологічної діяльності.	Усна та писемна професійна комунікація рідною та іноземною мовою; розуміти і толерантно ставитися до людей іншого віросповідання; виявляти повагу до культурного розмаїття.	Самостійно поширювати культурну українську та світову спадщину з метою задоволення духовних потреб різних груп населення у процесі психологічної діяльності; духовне самовдосконалення особистості.
здатність застосовувати професійно-профільовані знання й практичні навички				
здатність працювати в команді, навички міжособистісної взаємодії, здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети	Розуміння впливу рішень із менеджменту та засобів маркетингу фахової діяльності в суспільному, соціальному і культурному контексті.	Аргументовано відстоювати прийняті рішення; ефективно працювати як індивідуально, так і в складі команди; застосовувати прийоми мотивації, самомотивації на шляху до досягнення спільної мети.	Створення складних детальзованих усних і письмових повідомлень, зокрема у професійній діяльності.	Відповідальність за результати навчання та професійної діяльності, об'єктивна, неупереджена оцінка отриманих результатів праці.
здатність до самостійної практичної роботи відповідно до отриманої кваліфікації	На основі здобутих знань впроваджувати нові теоретичні і практичні ідеї, доведення їх практичної цінності та доцільності впровадження; демонструвати здобуті загальні та професійні компетентності.	Працювати з літературою, фактичним матеріалом, узагальнювати факти та аналізувати їх; розробляти і втілювати проекти, включаючи власні дослідження, які дають можливість переосмислити наявне та створити нове цілісне знання або професійну практику і розв'язання значущих професійних проблем.	Спілкування рідною та іноземною мовами в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі наукової та професійної діяльності.	Ініціювання інноваційних комплексних проектів, лідерство та повна автономність під час їх реалізації.

IV – РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ

Програмні результати навчання	Зміст	
<i>Когнітивна сфера</i>	здатність вирішувати професійні завдання з урахуванням вимог цивільного захисту	
	системно мислити та застосовувати творчі здібності до формування принципово нових ідей	
	вміти аргументувати свої думки	
	вміти аналізувати матеріал і робити висновки	
	здійснювати пошук, аналіз і синтез інформації з різних джерел для розв'язування завдань спеціальності	
	здатність відтворити факти (дати, події, принципи й закономірності суспільного розвитку, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, явищами)	
	здатність розуміти й інтерпретувати вивчене	
	здатність розбивати інформацію на компоненти, розуміти їх взаємозв'язки та організаційну структуру, бачити помилки й огріхи в логіці міркувань, різницю між фактами і наслідками; оцінювати значимість даних;	
	добирати інформацію з різних джерел	
	використовувати відповідні експериментальні дослідження та застосовувати дослідницькі навички за професійною тематикою	
	системно мислити та застосовувати творчі здібності до формування принципово нових ідей	
	<i>Афективна сфера</i>	називати і давати визначення основним поняттям
		використовувати власні приклади для ілюстрації відповідей прикладами; знаходити спільні риси та відмінності при порівнянні фактів, явищ
вибирати потрібну інформацію для досягнення визначеної мети		
розмежовувати основну і другорядну інформацію		
повідомляти результати дослідження, послідовно доводячи свої твердження, роблячи логічні висновки		
добирати і використовувати інформацію, яка стосується визначеної теми дослідження		
здатність використовувати знання та навички щодо проведення збору даних та моделювання у сфері соціокультурної діяльності		
описувати факти і явища, що стосуються обраної теми		
дотримуватися принципів побудови наукового тексту		
оцінка комунікативної ситуації		
прояв інтересу до нових психологічних технологій;		
удосконалення і пошук нових способів професійної взаємодії		
здійснювати роботу з психологічної профілактики, запобігання можливих відхилень у психічному розвитку та становленні особистості людини, міжособистісних стосунків, запобігання конфліктів.		

	застосовувати знання і розуміння для розробки цілей і пріоритетів фахової діяльності
	застосовувати знання і розуміння для ідентифікації, формулювання і розв'язання завдань зі спеціальності, використовуючи відомі методи
	застосовувати психодіагностичний інструментарій для визначення психологічної проблеми.
	засвоювати й інтерпретувати типові і нетипові ситуації
<i>Психомоторна сфера</i>	відтворювати визначення основних понять, теоретичного матеріалу, засвоєного у процесі вивчення навчальних дисциплін
	розробляти власні відповіді на основі опрацьованого теоретичного і практичного матеріалу
	здатність продемонструвати елементарні психологічні, правові, політологічні знання
	ідентифікувати себе з певною культурою, поважаючи і примножуючи її цінності
	дотримання етичних цінностей
	використовувати відповідні експериментальні дослідження та застосовувати дослідницькі навички за професійною тематикою
	контролювати якість виконання кожного етапу дослідження
	впорядкувати зібрану інформацію
	вдосконалювати навички аналізу, синтезу й інтерпретації інформації
	застосовувати знання і розуміння для розв'язування задач синтезу та аналізу в сфері психологічного практикування

ШАНДРУК С.К.

ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНИХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ

МОНОГРАФІЯ

Художній редактор, верстка — Юрій Москаль
Технічний редактор, коректура — Надія Колісник

Підписано до друку 25.06.2015.
Формат видання 60x84 /
Гарнітура Times New Roman.
Папір офсетний. Друк на дублікаторі.
Умов. друк. арк. 16,8. Обл. вид. арк. 16,9.
Зам. № М041-15. Наклад 300 прим.

Видавець та виготовлювач
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(вул. Львівська, 11, м. Тернопіль, 46004)

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців ДК № 3467 від 23 березня 2009 року

Видавничо-поліграфічний центр "Економічна думка ТНЕУ"
46004, м. Тернопіль, вул. Львівська, 3,
тел. (0352) 47-58-72,
електронна пошта: edition@tneu.edu.ua