

**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ**

На правах рукопису

ШАНДРУК СЕРГІЙ КОСТЯНТИНОВИЧ

УДК 159.923

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ТВОРЧИХ
ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня

доктора психологічних наук

Науковий консультант:

доктор психологічних наук, професор

Фурман Анатолій Васильович

Тернопіль – 2016

ЗМІСТ

	Стор.
ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. КАТЕГОРІЙНИЙ АНАЛІЗ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ	
ЛЮДИНИ ОСОБИСТОСТІ	14
1.1. Категорія «творчість» в історії і теорії психології	14
1.2. Поняття «креативність» у психології творчості	34
1.3. Категорія «творчі здібності» як засіб психологічного пізнання.....	51
Висновки до першого розділу	65
РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНИХ	
ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО	
ПРОФІЛЮ ЯК ПРОДУКТ ЦИКЛІЧНО-ВЧИНКОВОГО ПІДХОДУ ...	
2.1. Психологічні передумови розвиненості творчих спроможностей	70
майбутніх практичних психологів	71
2.2. Обґрунтування методологічного підходу вивчення професійної	
творчості студентів психологічного профілю	105
2.3. Структурно-функціональна модель професійних творчих	
здібностей майбутніх практичних психологів	153
Висновки до другого розділу	184
РОЗДІЛ 3. ФОРМИ, МЕТОДИ І ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ	
ПРОФЕСІЙНИХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ	
ПСИХОЛОГІВ	
3.1. Освітня модель професійного становлення особистості	188
практичного психолога	188
3.2. Форми навчально-продуктивної діяльності студентів-психологів	
та їх психологічний аналіз	210
3.3. Тренінг як психодидактичний засіб розвитку професійних	
творчих здібностей майбутніх психологів	234
Висновки до третього розділу	242
РОЗДІЛ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА	
ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ТВОРЧИХ	
ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ	
4.1. Ігрова форма розвитку професійної мислєдіяльності як	245
культурний феномен	245
4.2. Креативність та оргдіяльнісна ігрова форма розвитку	261

професійної мислєдїяльностї студентів-психологів	
4.3. Соціально-психологічні умови використання організаційно- діяльнісних ігор у підготовці психологів	269
Висновки до четвертого розділу	312
РОЗДІЛ 5. ЦИКЛІЧНО-ВЧИНКОВА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	
5.1. Програма і методика розвитку професійних творчих здібностей студентів-психологів	318
5.2. Модель розвитку професійних творчих здібностей майбутніх психологів на засадах циклічно-вчинкового підходу	337
5.3. Психологічний аналіз сформованості компонентів розвиненості професійних творчих здібностей студентів-психологів	360
Висновки до п'ятого розділу	365
ВИСНОВКИ	369
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	373
ДОДАТКИ.....	408

ВСТУП

Актуальність дослідження. 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, котрі 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, О.Б. Хомуленко та ін.), становлення творчої особистості

(Д.Б. Богоявленська, Л.П. Журавльова, З.С. Карпенко, В.В. Рибалка, В.А. Роменець, Є.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, В. Оконь, 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 (Ж.П. Вірна, Т.В. Дегтяренко, М.Й. Казанжи, 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 невисвітленість цієї проблеми зумовили вибір теми дисертаційної роботи «Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційна робота входить до тематичного плану науково-дослідних робіт кафедри психології та соціальної роботи «Соціокультурна мислєдіяльність як методологічна основа психосоціальної роботи» Тернопільського національного економічного університету (державний реєстраційний номер 0109U000042). Тема дисертації затверджена вченою радою Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України (протокол № 9 від 25.10.2001 р.) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол №3 від 27.03.2003 року).

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

5) теоретично, методологічно й емпірично обґрунтувати та експериментально перевірити циклічно-вчинкову технологію розвитку 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 і практичні вміння і навички становлять креативний матеріал, що використовується для

зреалізування фахово зрілої миследіяльної, спрямованої на адекватну постановку та оптимальне розв'язання творчих проблем і завдань;

2) професійні творчі здібності мають логіко-канонічну структуру вчинку, сукупно забезпечують інтегральну психосоціальну спроможність особистості до: а) актуалізованого 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 чотирікомпонентну 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) системомиследіяльнісна 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 і 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 експерименті – аналіз продуктів діяльності, спостереження, анкетування, тестування, що були використані з метою вивчення психологічних

механізмів, критеріїв і компонентів професійних креативних спроможностей студентів психологічного профілю; у формувальному експерименті – 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: психодидактичного 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: методика діагностики емпатійних здібностей (В.В. Бойко), модифікований тест-опитувальник А. Мехрабіана, методика «Виявлення комунікативних та організаторських схильностей – 2» (Б.Федоришин, В. Синявський), методика «Образ професійного «Я» особистості» (О. Сергеєнкова).

Експериментальна база дослідження упродовж 2004–2015 років 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-осіб чоловічої та 467 жіночої статі).

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 ґрунтована 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 ОДГ), гри-тренінгу на тему «Шляхи актуалізації творчих здібностей та умови розвитку професійної креативності». Визначено напрями 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 реалізуванні 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.

Узагальнені результати дослідження впроваджені в освітній процес Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (довідка № 15/322 від 23.05.2015 р.), Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України (довідка № 85 від 22.06.2015 р.), Київського національного університету імені Тараса Шевченка (довідка № 016/524 від 24.06.2015 р.), Тернопільського національного технічного університету імені Івана Пулюя (довідка № 2/28-1718 від 25.06.2015 р.), Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка (довідка № 31 від 25.06.2015 р.), Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка № 1236 від

30.06.2015 р.), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (довідка № 740 від 30.06.2015 р.).

Особистий внесок здобувача в роботах, що були виконані у співавторстві: методологічне обґрунтування вихідних концептуальних положень стосовно вивчення проблеми застосування оргдіяльнісних ігор у вищій школі, виокремлення теоретико-методологічних засад розвитку професійної креативності майбутніх фахівців, дослідження соціально-психологічних умов використання ОДІ у підготовці фахівців для розвитку їхньої професійної миследіяльності, визначення показників професійного розвитку та креативного вчинення майбутніх практичних психологів.

Вірогідність і надійність отриманих результатів забезпечується аргументованим використанням форм, методів, засобів та інструментів системно-миследіяльнісної методології, теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження; валідністю та адекватністю психодіагностичного інструментарію поставленій меті, завданням, об'єкту і предмету пошукування; репрезентативністю вибірки; застосуванням сучасних математичних процедур для обробки та аналізу отриманих результатів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження обговорювалися на: міжнародних науково-практичних конференціях «Теоретичні основи та сучасні моделі розвитку національної економіки в умовах інтеграційних процесів» (м. Тернопіль, 2009 р.), «Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу» (м. Тернопіль, 2013 р.), «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (м. Київ, 2011-2013 рр.); всеукраїнських науково-практичних конференціях «Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах» (Тернопіль, 2002 р.), «Теорія і практика особистісно-орієнтованої освіти» (м. Запоріжжя, 2003 р.); восьмій міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Сучасність. Наука. Час. Взаємодія та

взаємовплив» (2011 р.), на засіданнях кафедри психології і соціальної роботи, НДІ методології та економіки вищої освіти Тернопільського національного економічного університету (2011-2015 роки).

Дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук «Психологічні особливості загальної і творчої обдарованості учнів молодшого підліткового віку (на матеріалі сільських загальноосвітніх шкіл» захищено в 1995 році. Положення та висновки у тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Основні результати дослідження відображені в 46 публікаціях, із яких 3 монографії (у тому числі 1 одноосібна); 22 – у фахових наукових виданнях України; 10 статей у міжнародних наукових виданнях інших держав та виданнях, що включені до наукометричних баз даних, і 11 – в інших наукових виданнях.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаних джерел (358 найменувань, з них іноземними мовами – 16). Загальний обсяг дисертації складає 458 сторінок, основний зміст роботи викладено на 372 сторінках. У тексті дисертації міститься 15 таблиць на 7 сторінках та 20 рисунків на 12 сторінках.

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. 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 житті 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 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».

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» [139].

У Харкові свого часу існувала глибока за своїм культурно-гуманістичним спрямуванням школа психології творчості, представлена такими славетними постатями, як О.О. Потебня, О.М. Веселовський, чїї ідеї були плідно розвинуті їхніми учнями та послідовниками – О.І. Білецьким, П. Енгельмаєром, Е. Кагаровим, І.І. Лапшиним, Д.М. Овсяннико-Куликовським, Т. Райновим, С.Л. Франком та ін. Розвідки у царині психології творчості здійснювалися і в Західній Україні. Завдяки інтелектуальним зусиллям С. Балея, Г. Костельника, І. Франка, В. Ямницького, Я. Яреми та інших учених, корі використали найновіші досягнення асоціативної

експериментальної психології (В. Вундта, Г. Еббінгауза, Г. Мюллера, Г. Штайнталя), психоаналізу (З. Фрейда), структурної психології (В. Дільтея, І. Гейзінги, Л. Клагеса, Є. Шпрангера), було виявлено специфічні закономірності психології творчості та розкрито головні компоненти творчого процесу, а саме окреслено психологічний зміст інтуїції, фантазії, мислення, натхнення.

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 уможлиблює, 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-смислового 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 [263]. 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 [190, 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 [190, 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 [190, 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 [119].

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 психодидактичні 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 мислєдїяння, котрі охоплюють пізнавальну мотивацію, інтелектуально-вольову активність, відшукання невідомих елементів знань і становлення психічних новоутворень – потреб, мотивів, настановлень, узагальнень, самооцінок, розумових операцій тощо [263]. Саме застосування цих, поряд з іншими психодидактичними умовами, сприяє становленню творчої особистості майбутнього фахівця як професіонала, а також розвитку в нього креативних спроможностей та здатності до творчого вчинкового діяннїя.

На підґрунті теоретичного аналізу розгляду творчості у зарубіжній психології О.В. Василевіцька [40] висновує 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 [136], 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 уможлиблюючи 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 сьогоденного 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 [338]. 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 [338, 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 [15; 49; 172] акцентують увагу на отримуваному результаті, а інші [29; 53; 211] – 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 [192] 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 [7].

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) [7]. 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 – «вирощуються», 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. [7, 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 [196, с. 48].

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 [155].

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 [67, с. 64].

Отже, у підґрунті творчості як організмичного життєздійснення закладено механізм зіставлення двох актів – 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 [46].

Механізм аналізу через синтез вивчався у роботах С.Л. Рубінштейна та його співробітників [201]. 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 упередметнення з допомогою експериментатора. Водночас варто пам'ятати, що це все ж методичний прийом, засобами якого вивчається одна із багатьох можливих траєкторій розвиткового екзистенціювання творчості.

Другий механізм – пошук невідомого на підґрунті взаємодії інтуїтивного і логічного витоків. У психологічних дослідженнях здійснено узмістовлене поняття «інтуїція». За словами О.К. Тихомирова, інтелектуальна інтуїція є об'єднувальним механізмом і включає до свого функціонування різноманітність похідних механізмів – установку, надзахоплення, здогадку, підсвідому психічну активність, неусвідомлене відображення об'єктивної логіки речей та орієнтування на побічні продукти діяльності, інтелектуальні

емоції [225]. 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» [174, 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. Так, наприклад, Ю.А. Самарін під асоціаціями розуміє 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) [206]. 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 [206, с. 77].

Одним із важливих механізмів розв'язання завдань є зворотний зв'язок як ще один шлях отримання невідомого. Л.Л. Гурова [68] констатує, що 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 [135]. 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 [135].

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 [135].

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.

Водночас дослідниками виявлено багато евристичних прийомів, які засновані на емпіричних знаннях, являють собою чітко сформульовані різноманітні рекомендації, або поради. Наприклад, пропонується «розподіляти кожен 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» [135, 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 відшукування 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 рефлектуються ним як евристичні заходи, і такі, що не рефлектуються власне в евристичній функції, хоч фактично її виконують [136].

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.

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 [136]. Звідси упредметнено 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; 7], 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, аніж 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 [141]. 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 громадянину повноцінне економічне і культурне життя» [141]. 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, О.М. Леонтьєв, Є.О. Клімов, 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» [142, с. 79].

Творча праця – особлива складна, людино ємна, самобутньо темпоральна. Тому її за умови 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, нестихійність процесу виховання і самовиховання творчої особистості, «свідому участь у ньому як вихователя, виховного доккілля», так і самого вихованця [142, 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 поводження. Звідси й утверджуються два полярних погляди: талант – це максимальне здоров'я і водночас душевна хвороба.

Геніальна людина завжди хворобливо чуттєва, глибоко переносить коливання природи, природні катаклізми та суспільні конфлікти, має як спади, так і підйоми екзистенційної активності. Т. Саймонтон провів аналіз і виявив, що серед «геніїв» число душевно хворих не більше, ніж серед основної маси населення (10%). Отже, геній – це людина, котра творить на підґрунті підсвідомої активності, здатна переживати найбільш широкий діапазон станів, як творча індивідуальність вона часто, передовсім в актах креативного екзистенціювання, втрачає контроль над раціональним буттям і мінімізує сутність саморегуляційних механізмів.

А. Адлер вважав творчість результатом компенсації комплексу неповноцінності [10]. Проте найбільше уваги феноменом творчої особистості приділив К. Юнг, який вбачав у ній ноуменально спричинені феноменальні прояви архетипів колективного несвідомого [349]. Натомість Р. Ассаджолі вважав творчість процесом прямування людини до «ідеального Я», способом її саморозкриття [4]. 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].

Х. Швет та 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 невирішуваних ситуацій, конструктивна активність у їх локалізованому часопросторі; розвинене естетичне почуття, особистісна спрямованість до краси [284].

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. Особливу увагу проблемі життя творчої людини приділив свого часу М. Зоценко, який поділив усіх творців на дві категорії: ті, хто прожив недовге емоційно насичене життя і померли до 45 років та «довгожителі» [див. 81].

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 психоситуаційне логіко-змістове визначення.

За логікою здійснюваного нами теоретизування, наступним проблемним завданням є взаємоузгоджене визначення ознак творчої діяльності людини і психодидактичних 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, діяльності 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 [49].

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).

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 сформувати 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 [190, с. 3]. 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. Пономарьова, Є. 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 x операції x результати. Сам дослідник вказав на принципову відмінність між двома типами мисленнєвих 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 туту має місце ототожнення 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. 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.

Дещо 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 [62].

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, мисленнєво 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 унаявлених учинкових актів та діянь, неочевидно потойбічного й емпіричного посеїбічного, врешті-решт вічного, котре є «зараз-і-завжди», та ситуаційного, яке плінне й миттєве мов екзистенційний зріз буття «тут-і-тепер» [27].

У цьому двополюсному 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 [135].

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 кореляції 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 [103]. 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 сформувати 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, обирати 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 мислєдіяльність, котра повновагомо уможливлє професійне становлення і базується на взаємодоповненні сформованих чотирьох складниках:

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 нормах, 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 життєреалізування (святість, свобода, віра, надія, любов, творчість, відповідальність, сумління, добротність, 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 довкіленнєвого тиску, а й синергійно самоорганізуватися і рекурсивно саморозвивати саму себе;

розвиненому професійному мисленні як найголовнішому особистісному ресурсі углядіння, постановки, оптимального розв'язання і своєчасного зняття нагальних проблем професійного повсякдення; у цьому разі знаннєво-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 [103].

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 [105, с. 2-6].

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 (О.І. Климишин, Є.О. Помиткін [101]).

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. Андрєєв, Е. Боно, М. Волах, Дж. Гілфорд,

В.Д. Дружинін, Н.І. Литвинова, 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.І. Кульчицька, О.М. Лук, С. Медник, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, В.В. Рибалка, Д. Саймонтон, С.О. Сисоєва, Є. 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 [225]. 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 [225]. 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 [225].

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 [225]. 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 [225]. 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 соціальної 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.

Багато дослідників віддають перевагу природному в людині, стверджуючи, що передумовами здібностей є задатки, обумовлені генетично [18]. Академік О.О. Баєв вважає, що питання про генетичну детермінацію інтелекту людини та її творчих здібностей не має однозначного, генетичного погляду вирішення. Ген містить лише програму розвитку, яка не містить альтернатив [18].

Цікаві міркування з цього приводу залишив В.П. Єфроїмсон [див. 336]. За статистикою частота зароджування потенційних талантів майже однакова у всіх народів. Визначається вона цифрами порядку 1:2000 – 1:10000. А ось частота геніїв, які реалізували себе, обчислюється вже іншою цифрою – 1:10000000. Тому вчений висновує, що існують спадкові механізми творчої обдарованості, які вирішальним чином впливають на її уреальнення.

«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 дорогоцінної якості. Здатність до творчості, узагальнює В.О. Енгельгардт, – це найвищий дар, яким нагородила людину природа на безмежно тривалому шляху її еволюційного розвитку [336].

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 [49].

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 уможлиблює 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 [142].

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 [347, с. 124]. 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. Маслоу, 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 [46]. 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 [46]. 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 пропоновані 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 підґрунті гіпотетичності, пов'язаний із функціонуванням загального розумового діяння на предмет встановлення причинно-наслідкових зв'язків [46]. Формування цієї здатності найкраще здійснюється при постійному ускладненні пропонованих 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 [263-267]. 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 [263, с. 43]. 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 [263]. 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 [267]. 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 [263], а також мисленнєве фіксування яких-небудь загальних істотних властивостей, що належать тільки даному класу предметів чи взаємодій [154]. 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 прийомами, 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 [53].

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 [120].

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 психодидактичних 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 [263, с. 453].

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 досягнення 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, сформувати 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» [214], 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» [199], тим більше коли маємо справу зі створенням творчого продукту.

Студент стає справжнім фахівцем тільки тоді, коли починає бачити світ очима психолога [156], а саме коли він досягає умов професійної діяльності, вникає у психологічну проблематику, має досвід вирішення психологічних проблем і завдань та ін. 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 [113].

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)» [263, с. 44].

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 [263].

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 [263]. 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 психодидактичних 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. Водночас професійна творчість психолога – це невід'ємна надважлива умова успішності виконання психологічної діяльності, його вміння 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 ефективно 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 урештять досягнення оригінальних,

неповторних, суспільно цінних результатів у процесі зреалізування творчо-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 миследіяльного опрацювання розв'язків професійних ситуацій та вибору оптимального з них;

в) нестандартного професійно-діяльного 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 миследіяльності фахівців як професіоналів;

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

б. 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 психодідактичних умов для розвитку професійних творчих здібностей та креативності студентів психологічного профілю на засадах циклічно-вчинкового підходу.

Зміст першого розділу відображено у таких публікаціях автора:

1. Шандрук С. Психологічні проблеми дослідження творчості / С. Шандрук // Вісник ТДТУ. – 1996. – №1. – С. 132-136.
2. Шандрук С. Розвиток науково-дослідних здібностей студентів / С. Шандрук // Науковий вісник : Збірник науково-технічних праць. – Львів: УкрДЛТУ, 1998. – Вип. 9.4. – С. 115-117.
3. Шандрук С. К. Теоретико-методологічні основи професійної креативності / С. К. Шандрук // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – 2012. – Додаток 1 до Вип. 27. – Т. V (38). – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 508-515.
4. Шандрук Сергій. Психологічні особливості загальної і творчої обдарованості підлітків / Сергій Шандрук // Психологія і суспільство. – 2012. – № 4. – С. 161-166.
5. Шандрук С. К. Проблема формування професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів / С. К. Шандрук // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Додаток 2 до Вип. 35. – Т. III (15). – Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К. : Гнозис, 2015. – С. 230-236.
6. Шандрук С. К. Теоретичні основи дослідження професійних творчих здібностей майбутніх психологів / С. К. Шандрук // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Т. VIII. Екологічна психологія. – Випуск 39. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 460-466.
7. Шандрук Сергій. Творчість як употужнення здібностей особистості / Сергій Шандрук // Психологія і суспільство. – 2015. – № 3. – С. 86-91.
8. Шандрук С. К. Теоретичне обґрунтування та феноменологія професійної творчості майбутніх психологів / С. К. Шандрук // Науковий огляд. – 2015. – № 5 (15). – С. 130-135.

9. 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.

10. 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>.

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНИХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ НА ЗАСАДАХ 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 вищих навчальних закладах (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 унеможливорює успішну роботу за фахом практичного психолога.

2.1. Психологічні умови розвиненості творчих спроможностей психологів професіоналів

Процес формування здатності майбутніх практичних психологів до творчої діяльності здійснюється за спеціальною програмою розвитку креативності особистості студентів, за допомогою якої вони набувають готовність безпосередньо виявляти творчу активність, реалізувати творчі вияви і творчий потенціал. Взаємодія індивідуальних якостей кожного із студентів як носія потенціальної креативності зі змістом творчої діяльності – це вияв найвищого ступеня творчих здібностей особистості майбутніх практичних психологів. Творчо продуктивній особистості психолога притаманна креативність, широта інтересів і захоплень, багатий внутрішній світ, чутливість до проблем, сприйнятливність до педагогічних інновацій, сміливість тощо. Особливо важлими є питання стосовно готовності студентів-психологів до творчої професійної діяльності, спрямованої на їх креативне вчинення, зреалізування творчого потенціалу, і тим самим до прояву власної креативності. Причому ця готовність засновується на психологічній готовності студентів психологічного профілю до створення продукту творчості.

Досліджуючи різні аспекти психологічної готовності, вчені розглядають дане поняття як: інтегративну здатність (систему, комплекс, конгломерат, констеляцію здібностей) – Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, Г.О. Балл; якість особистості – К.К. Платонов, В.І. Ширінський, М.І. Томчук; синтез властивостей особистості – В.А. Крутецький, С.М. Лібін; тимчасовий ситуативний стан – П.А. Рудик, ставлення – О.В. Веденов, особливий психічний стан – М.І. Дяченко, Л.О. Кандибович, М.Д. Левітов, О.О. Ухтомський, М.І. Виноградов, Б.Ф. Ломов, В.Н. Пушкін, О.П. Корабліна та ін., установку – С.Л. Рубінштейн, К.Г. Юнг, Д.М. Узнадзе та ін.

Принципові підходи до розуміння структури психологічної готовності в цілому закладено роботами М.І. Дяченка і Л.А. Кандибовича, В.О. Моляко,

М.І. Томчука, Є.М. Потапчука; психологічної готовності до управлінської діяльності – Л.М. Карамушкою; готовності до реалізації гуманних стосунків з учнями і студентами, їх професійного самовизначення – Ш.О. Амонашвілі, Г.О. Баллом, А.В. Массановим, А.В. Фурманом, П.А. Шавиром та ін.

Готовність до діяльності як властивість особистості, котра ґрунтується на усвідомленні особистої та суспільної значущості діяльності, на позитивному ставленні до неї і здатності до її виконання, розглядає Г.О. Ковальов [102]. На його думку, проблема формування такої готовності до майбутньої професійної діяльності упроблемлена моральною потребою формування адекватного ставлення юної особи до праці як до суспільного обов'язку та 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 у колективі [102].

Зміст готовності особистості до професійної діяльності поєднує усвідомлення високої ролі та соціальної її 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 [102; 103] готовність до професійної діяльності слушно трактувати як: активний афективно-мотиваційно-когнітивний стан особистості, який спричиняє й уможливорює діяльність; її результат-наслідок, що характеризується внутрішньою налаштованістю особи на певну поведінку і вчинки при вирішенні завдань на конкретному робочому місці; якість особистості, котра визначає установки й домагання на певне індивідуальне бачення професійних ситуацій, проблем, завдань; 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; адекватним вимогам діяльності набором сформованих в особі рис характеру, темпераментальних властивостей, особистісної спрямованості, здібностей; ґрунтовних знань та освоєних норм, сформованих умінь і навичок, гуманних цінностей і смислів; професійно важливих особливостей та актуалізувань сприйняття, уявлювання, уважності, розуміння, мислення, а також перебігу емоційних, мотиваційних і вольових процесів.

Зокрема, К.К. Платонов, досліджуючи структуру особистості та шляхи її розвитку [164], 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 конкретно – готовність до певної праці, що стала професією як результат професійного навчання, цілеспрямованого виховання і соціальної зрілості особистості; в) найбільш конкретно – 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 професійного довкілля.

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 [164, с. 285]. 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 [79, с. 288]. 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 [213, с. 22–25].

Отже, вищезазначене дає підстави констатувати, що 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, а також має значення й те, до якого конкретного виду чи типу діяльності належить названа готовність. Тому у визначенні структури готовності до окремої діяльності

потрібно враховувати її предметно-цільову та змістово-операційну специфіку й фактори, які впливають на структурні компоненти такої готовності. На жаль, є підстави констатувати наявність розбіжностей у теоретичних уявленнях науковців стосовно оптимального набору компонентів, які долучаються до структури готовності особистості 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 упередметнену спостережливість, творчу уяву і креативний потенціал, здатність до саморегуляції, оптимальність у вияві сценічних емоцій тощо (Л.Ц. Пуні та ін.).

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, а також має значення й те, до якого конкретного виду чи типу діяльності належить названа готовність. Тому у розкритті структури готовності до окремої діяльності потрібно враховувати її предметно-цільову та змістово-операційну специфіку й фактори, які впливають на структурну будову вказаної готовності.

Аргументовано констатована наявність розбіжностей у теоретичних уявленнях науковців стосовно оптимального набору компонентів, які долучаються до структури готовності особистості до професійної діяльності. Здебільшого дослідники обґрунтовують чотирикомпонентну структуру, виокремлюючи мотиваційний, пізнавальний, емоційний і вольовий компоненти. Найповнішою є концепція М.І. Томчука, що зrealізовує особистісний підхід до розуміння сутності цього результатуячого явища: психологічна готовність – це стійке, багатоаспектне утворення особистості, котре охоплює низку компонентів, адекватних вимогам змісту та умовам

діяльності, які сукупно дають їй змогу успішно здійснювати, характеризуючи персональну придатність до виконання кваліфікаційних вимог конкретної діяльності.

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), волевими (мобілізація сил, наполегливість у подоланні сумнівів і т. ін.) і рефлексивними механізмами. Зазначені механізми актуалізують дію таких компонентів:

- 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) [229, 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).

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 [, с. 88].

Отже готовність до професійної діяльності містить такі складові: мотиви вибору професії, професійну спрямованість (позитивне ставлення до своєї професії, настановлення на продуктивну діяльність), професійно значущі якості особистості; широкий обсяг знань, умінь і навичків; освоєні норми і відібрані цінності; емоційні та волевові властивості студента, його психічні стани і тенденції. Отож специфіка профдіяльності зумовлює високі вимоги до особистості майбутнього фахівця, до його психологічної надійності, відповідальності, компетентності, самоактуалізованості. У будь-якому разі два види готовності випускника ВНЗ до праці – професійна і психологічна – 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 [229]. 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 в 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 налаштовуватися, створювати оптимальні внутрішні умови для майбутньої діяльності, розвиненість ціннісно-сміслової сфери, громадянська позиція, глибина релігійних вірувань, сформована професійна самосвідомість особистості та ін.

Отже, психологічна готовність – це надважлива внутрішньо-особистісна інтегральна умова успішної й ефективної діяльності, зміст і структура якої визначаються вимогами самої діяльності 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, на аналізі яких зупинимося детальніше.

Сучасний стан соціально-економічної ситуації в нашій державі вимагає необхідності подальшої структурної модернізації багатьох соціальних інституцій і в першу чергу освітньої сфери, яка напряму пов'язана із економічними процесами через підготовку продуктивних сил. Це пояснюється комплексом причин, пов'язаних із сучасним поглядом на первинні завдання освіти. Головною проблемою у тому, що наявна система підготовки фахівців соціогуманітарного спрямування склалася давно і ґрунтується на передачі знання. У цій логіці кваліфікація як результат професійної підготовки фахівця потребує наявності у випускника певних професійних умінь і навичок. Проте сьогодні працедавцям потрібна не кваліфікація, пов'язана із механічним дробленням виробничих функцій на ряд завдань і видів діяльності, а компетентність як структурне поєднання навичок, де поєднуються кваліфікація із соціальною поведінкою, здатністю працювати в групі, ініціативністю, умінням ухвалювати рішення і відповідати за їх наслідки.

Сучасні вимоги до майбутнього фахівця соціогуманітарного профілю, які складаються під впливом ситуації на ринку праці і зумовлені прискоренням глобальних темпів розвитку суспільства та тотальною інформатизацією довкілля, доводять, що авторитарно-репродуктивна система навчання застаріла. Освіта, що зорієнтована суто на отримання знань, нині нежиттєздатна. У швидкозмінному світі вища освіта повинна формувати такі якості випускника як ініціативність, інноваційність, мобільність, гнучкість динамізм і конструктивність. Майбутній професіонал-гуманітарій повинен прагнути до самоосвіти впродовж всього життя, володіти новими технологіями і розуміти можливості їх застосування, уміти ухвалювати самостійні рішення, адаптуватися у соціальному довкіллі і майбутній професійній сфері, вирішувати проблеми самостійно і працювати у команді, бути готовим до стресових перевантажень і уміти знаходити із них вихід.

Всебічне плекання соціально і професійно активної особистості-громадянина вимагає від українських вишів застосування абсолютно нових методів, прийомів і форм роботи. Щоб сформувати компетентного випускника-гуманітарія у всіх потенційно значущих сферах його професійної освіти і власне життєдіяльності варто застосовувати активні методи навчання, розвиваючі технології. Компетентність – це, первинно, загальна здатність і готовність особистості до діяльності, заснована на знаннях і досвіді, які отримані завдяки навчання, зорієнтовані на самостійну участь в учбово-пізнавальному процесі і спрямовані на успішну інтеграцію в соціальне довкілля. Компетенція – це здатність застосовувати знання, уміння і особистісні якості для успішної діяльності в певній сфері діяльності.

Сучасні проблеми, не зачіпаючи сутність і структуру компетентнісного підходу, очевидним чином впливають на можливості його застосування. Серед них проблема підручників, у тому числі можливостей їх адаптації в умовах сучасних гуманістичних ідей і тенденцій в освіті; державного стандарту, його концепції, моделі і можливостей несуперечливого визначення його змісту і функцій в умовах національної освіти; кваліфікації професорсько-викладацького складу і їх професійної адекватності не тільки щодо застосування компетентнісного підходу, але і більш традиційних уявлень про професійну діяльність; суперечності різних ідей і уявлень, що існують в сучасній освіті; внутрішньої суперечності найпопулярніших напрямків модернізації та ін.

Саме обговорення компетентнісного підходу, безвідносно специфічних уявлень і інтерпретацій, занурено в особливий культурно-освітній контекст, заданий наступними тенденціями національної освіти в останні роки. А це втрата єдності і визначеності освітніх систем, формування ринку праці і пов'язаного з ним ринку освітніх послуг; варіативність і альтернативність освітніх програм, зростання конкуренції і комерційного чинника в діяльності освітньої системи; зміна функції держави в освіті: від тотального контролю і планування – до загальної правової регуляції відносин та надання всебічної

автономії університетам; перспективи інтеграції української освіти і української економіки загалом у глобальну систему розподілу праці.

Проблема компетентнісного підходу у соціогуманітарній освіті зумовлена різною інтерпретацією його концепції в межах класичного і некласичного типів наукової раціональності. Найважливішим чинником створення інноваційної системи країни нині постає вища освіта, яка готує фахівців, котрі здатні створити цю систему. У концептуальному плані поворот до інноваційної моделі означає нову діяльність, яка спрямована на виробництво нового типу продукту, що припускає певну зміну змісту і цілей освітнього процесу у їх взаємозалежності [228]. Розуміючи необхідність ухвалення всього різноманіття існуючих освітніх практик, кожний викладач має право конструювати і сприяти втіленню освітніх систем, які концептуалізують його власну професійну рефлексію.

Сучасна освіта повинна бути зорієнтована не стільки на розповсюдження знань, скільки на оволодіння компетентностями, які дають змогу конструювати інноваційну реальність. Методологія постає основою комунікації різних освітніх моделей із застосуванням компетентнісного підходу в освіті фахівців соціогуманітарного профілю.

С.А. Смирнов [218] вважає, що на нинішньому етапі становлення освітньої сфери у різних освітніх 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 сторону студента, його здатність самовизначатися за допомогою будь-яких професійних практик, котрі відповідають за відтворення в культурі. Звертаємо увагу на ключову ознаку цієї типології – трансформацію методологічних орієнтирів в межах кожної парадигми (об'єктне знання, відносність об'єкту до засобів і операцій діяльності, співвідношення діяльності із гуманістичними ідеалами).

Гуманітарність – це рівень компетентності, який проявляє людина, котра володіє постнекласичним мисленням, уміє реконструювати соціокультурний контекст рефлексії. С.А. Смирнов визначає гуманітарність як «ступінь самовизначення людини в культурі» [218, с. 180], причому це самовизначення може відбуватися за допомогою будь-якої професійної діяльності. В кожній професійній діяльності буде стільки гуманітарності, скільки в ній компетентності, усвідомлення відповідальності за відтворення в культурі, збагачення значень її категорій. На перший план тут виходять світоглядні аспекти 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 базисні цінності і способи відтворюваності культури, збагатилося значення самого поняття гуманітарність. У процесі історичного розвитку змінюється значення цього поняття, але сама гуманітарність продовжує визначати рівень професійної компетентності.

У плані змісту компетентнісний підхід вимагає особливої організації сфери соціогуманітарної освіти. Треба відзначити, що у функції трансляції готового знання освіта істотно потіснена ЗМІ, Інтернетом, консалтингом. Якщо ми говоримо про функцію системи освіти щодо відтворення людських ресурсів, то йдеться про метод передачі знань в 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 відвертість освіти і культури, конституюючи здатність до нескінченного розвитку їх змісту. Для здійснення практик автопоезису необхідна наявність відкритого освітнього простору, в якому існує можливість вибудувувати індивідуальну освітню траєкторію. Мислення в такому просторі є родієвим і участь в таких

подіях дозволяє індивідуально формувати щоразу більш складні компетентності та створювати унікальні взірці мислення і діяльності. Цей освітній простір має бути організований як структурований проект повноцінних життєвих умов, що надають можливості для становлення людини-особистості, гнучкої трансформації властивих їй компетентностей під потреби практики і вибудовування власної антропології.

Зміна освітнього контексту, коли змінюється провідний тип мислення і допустимі способи діяльності, не припускає негайного демонтажу старих освітніх структур. Вони потрапляють в інші функціональні зв'язки, що змінює їхню смислову природу, процес розвитку освіти продовжується на новому базисі.

Разом з тим компетентнісний підхід, осмислений в межах такої раціональності, внутрішньо руйнує саму інституційну структуру сучасної освіти. Установка на розвиток мислення і діяльності, розвиток людини по причетності до систем і процесів розвитку мислення і діяльності сутнісно змінює спосіб організації освітнього простору. Полюс проблематизації соціогуманітарної освіти зміщується з формування конкретної людини до способів організації освітніх систем. Новий освітній контекст ставить організації попереднього штибу в інші функціональні зв'язки, змінює їхню природу. В новому мережевому освітньому просторі ХХІ століття людина-особистість вибудовує власне сходження до гуманітарності і на фоні цієї гуманітарності стає професійно компетентною. А допомогти у цьому повинен викладач-наставник під час освітнього процесу у навчальному закладі.

Не дивлячись на видиму спільність деяких елементів компетентнісного підходу і традиційних для нашої педагогіки уявлень про уміння і навички, ці феномени концептуально різні. Наявна теорія і практика соціогуманітарної освіти головно пов'язана із класичною університетською традицією, що заснована на ідеях платонізму, новоєвропейського раціоналізму, філософії культури та ін.

Значно розрізняється контекст й інфраструктура автентичних версій компетентнісного підходу і обговорюваних в освітньому контексті моделей. Насправді, різняться самі простори концептуалізації, йдеться про необхідність наукового обґрунтування відповідних понять, в той час, як глобальна ситуація припускає визначення компетенцій в рамках багатостороннього соціального діалогу.

У даному контексті актуальним є питання про технологічне забезпечення освітнього процесу, сучасні педагогічні технології, які дозволяють на практиці вирішити поставлені завдання у плеканні фахівців соціогуманітарного профілю.

Загальновідомо, що професія психолога-практика у різних сферах психологічної діяльності ставить високі вимоги до фахівця-професіонала. Саме тому за час навчання у ВНЗ студенти повинні не тільки опанувати потрібними знаннями, а й розвинути відповідні психологічні якості, риси, якості та сформувати позитивне ставлення до професії, від чого повною мірою уможлиблюється успішність їхньої майбутньої практичної діяльності [218]. Для цього треба досягнути якостей, які б характеризували особистість у вищому рівні продуктивності психолога-практика.

Порівняно юний вік цієї професії означає, що поки ще продовжуються процеси змін у професійній діяльності, її цілі, призначення та роль у сучасному суспільстві. Не дивлячись на те, що психологічна допомога як професійна діяльність з'явилася не так давно та до цих пір знаходиться в стадії розвитку, ступінь її впливу на суспільство стрімко збільшується.

Сьогодні йде активний пошук нових форм та методів навчально-виховного процесу щодо ефективної підготовки психологів-консультантів у вищих навчальних закладах освіти з метою розвитку їх професійної культури. На сучасному етапі потрібні кардинальні зміни в організації, структурі та змісті науково-методичної підготовки спеціаліста цього профілю. Зміст науково-методичної підготовки практичного психолога повинні становити питання самопізнання та саморозвитку, вироблення індивідуального стилю

діяльності, засвоєння і вдосконалення науково-методичних знань та вмінь, які є основою практичної діяльності. Виступаючи засобом професійної діяльності психолога, вони функціонують під час проектування конструювання та організації спеціалістом ефективної діяльності. Отже, є нагальна необхідність формування спеціалізованого наукового підходу, який мав би сприяти ефективному вивченню та розвитку особистісних та професійних утворень у майбутніх спеціалістів даного профілю. Проблема підготовки майбутнього психолога-практика пов'язана, в першу чергу, із відбором кандидатів для професійної діяльності у різних видах надання психологічної допомоги [218], під час якого слід виявляти психологічні особливості особистості психолога-практика – ставлення, інтереси, характерологічні риси, загальні здібності, мотивацію, а також індивідуальні особливості прояву психологічних функцій – сприймання, мислення, пам'яті, уваги, емоцій, сенсомоторики, уваги тощо – на основі особистісного підходу [218] та, в другу чергу, із якістю вузівської підготовки професіонала, що має бути тривалим, відповідальним, багатоплановим та багатоступеневим процесом і характеризуватися високою вимогливістю.

Проблеми підготовки практичних психологів розглядали такі психологи-дослідники: О. Бондаренко, Л.Ф. Бурлачук, Т.В. Зайчикова, Т.Б. Ільїна, С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Е.О. Помиткін, Н.В. Пророк, Л.М. Карамушка, О.В. Киричук, В.В. Рибалка, В.П. Романенко, В. Федорчук, І.І. Цушко, Н.В. Чепелева, М.В. Шаплавський, Н.Ф. Шевченко, О. Шинкаренко та ін.

Повернення сучасному освітньому процесу його культуротворчої ролі присвячені роботи: культурологічний підхід у загальних навчальних закладах (А. Асмолов, І. Бех, В. Біблер, О. Газман, І. Зязюн, В. Зінченко, Л. Колмогорова, А. Петровський, В. Рибалка) та у вищих навчальних закладах (Г. Балл, І. Бех, С. Максименко, В. Рибалка); про необхідність підвищення психологічної культури учнів та виділення її як цільового орієнтиру загальної середньої освіти (Г. Балл, І. Зязюн, Г. Костюк, О. Мотков,

Н. Обозов, О. Проскура, Е. Помиткін, В. Рибалка, М. Холодна); про формування психологічної культури в студентів ВНЗ (Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєв, А. Арнольдів, П. Гуревич, І. Зязюн, В. Зінченко, Е. Клімов, С. Марков, С. Максименко, Е. Моргунов, В. Рибалка, З. Становських та багато інших); формування психологічної культури майбутніх психологів-практиків та соціальних педагогів як основної складової професійної майстерності (І. Бех, Ж. Вірна, І. Зязюн, Л. Карамушка, Н. Пророк, В. Рибалка, В. Шаплавський та інші).

На сьогоднішньому етапі розвитку психологічної допомоги, практики-психологи підключені до широкого кола різних видів діяльності, направлених на полегшення всебічного росту та розвитку індивідуальності. Діяльність професіонала щодо профілактики психічного здоров'я може позитивно впливати як на емоційний, так і на фізичний стан людини. Соціальні працівники зосереджені на соціальних аспектах індивідуального життя, клінічні психологи займаються в основному діагностикою та лікуванням людей з різними емоційними й психологічними проблемами. Практичні психологи ж мають справу з усім життям особистості, куди входять сім'я, робота, відпочинок, інтелектуальний розвиток, духовність та емоційне благополуччя. Роль психолога-практика за останні роки змінилася в багатьох відношеннях.

Практика психологічної допомоги, раніше розповсюджувалася виключно в школах і сфері профорієнтації. Починаючи з 1950-1960-х років радикально змінилися розуміння предмету, функцій та цілей щодо надання психологічної допомоги. В її задачі все ширше починає входити допомога індивіду, яка направлена на: інтеграцію його особистості та погодженість його економічних, соціальних і особистісних інтересів; забезпечення всебічного розвитку та самореалізації особистості, допомога у виборі й зміні професії, у створенні взаємодії з іншими людьми; розв'язання гострих життєвих проблем; вироблення адекватних форм поведінки у різних життєвих ситуаціях [233, с. 31].

Ефективність становлення психологів-практиків у процесі фахової підготовки залежить від розвитку системи необхідних професійних утворень. Дослідження феномену професійної культури особистості практичного психолога є актуальним не стільки як вирішення чергової спеціально наукової проблеми в межах однієї сфери знання, а як дослідження глобального загальнонаукового процесу становлення спеціаліста як універсума в практичній діяльності щодо вимог сьогодення [49].

Психолог-практик, який постійно розвивається, вчиться здатний бути носієм прогресивних психологічних стратегій та змін, і здатний працювати у визначеній сфері практичної психології. Практичний психолог – це фахівець, метою якого є психологічна допомога особистості в процесі своєї діяльності.

На сьогоднішньому етапі розвитку нашого суспільства гуманність є основною характеристикою професійної спрямованості, тобто, системоутворюючим елементом психологічної готовності до професійної соціально-педагогічної діяльності. Гуманізація суспільного процесу, зумовлена ствердженням ідеї самоцінності особистості, її цілісності та унікальності, постійного прагнення до самовдосконалення, свободи та творчості [49]. У процесі підготовки майбутніх практичних психологів вищі навчальні заклади мають впроваджувати основні принципи гуманістичної парадигми. Основною умовою формування гуманістичної спрямованості майбутніх психологів є особистісно-професійне навчання.

Професійне становлення майбутніх психологів-практиків на сучасному етапі розвитку нашого суспільства потрібно розглядати як індивідуальний розвиток особистості майбутнього спеціаліста у ході якого відбувається усвідомлення професійно значущих утворень, формується «Я концепція» та виробляється стратегія професійної діяльності в гуманістичній парадигмі [269].

Серед великої кількості професійно значущих якостей у процесі підготовки майбутніх практичних психологів у вищих навчальних закладах перевага має бути надана, в першу чергу, системі професійно необхідних

якостей [31]. До професійно необхідних можна відносити систему основоположних особистісних якостей, гармонійне поєднання яких обумовлює ефективність діяльності майбутніх спеціалістів у різних видах психологічної допомоги: психодіагностичної, психокорекційної, психоконсультативної та психотерапевтичної.

Професійна діяльність психолога-практика, як і будь-яка інша, має кількісну міру та якісні характеристики. Зміст та організацію праці практичного психолога можна правильно оцінити, лише визначивши рівень професійної майстерності спеціаліста цієї галузі практичної психології, який відображає ступінь реалізації нею своїх можливостей під час досягнення поставленої мети.

Отже, прикладна психологія – це мистецтво, де за різною практикою стоїть теорія або, можливо, ще не сформульована теорія. Комплексну сукупність вимог ВНЗ зможе виконати, якщо проблема професійної підготовки психолога-практика буде розглядатися як всебічна цілеспрямована організація життєдіяльності студента протягом всього терміну навчання, яка програмно забезпечувала б формування його відповідної професійної підготовки практичного психолога.

За критерієм творчості стилю життя майбутній психолог – це людина індивідуально-творчого стилю життя, який властивий особистостям з виразними особистісними характеристиками, адекватною, іноді навіть високою самооцінкою, людям цілеспрямованим, з розвинутими і різноманітними потребами й інтересами, що здатні приймати нетривіальні рішення, добре адаптуються в новому середовищі, не втрачаючи своєї самобутності.

Повинен бути збережений пріоритет фундаментальних наукових знань і ґрунтовної науково-експериментальної підготовки студентів-консультантів. Тому, що успішність створення терапевтичного клімату обумовлена особистісними якостями спеціаліста, які потрібно розвивати під час

професійної підготовки у вищій школі, і його ставлення до видів психологічної допомоги.

Тобто, особистісно-професійні утворення майбутнього спеціаліста є основою особистісного стилю діяльності щодо надання ефективної психологічної допомоги на сьогоднішній день становлення нашого суспільства. Умовно ми можемо назвати цей стиль діяльності – конструктивний особистісно-творчий стиль діяльності спеціаліста, який є основою професійної культури психолога-практика.

При розгляді психологічної структури творчої діяльності практичного психолога потрібно враховувати узагальнені результати психолого-педагогічних наук, зокрема наукові праці з проблеми підготовки студентів ВНЗ до професійної діяльності (О.О. Абдуліна, Г. Балл, І. Бех, А. Дмитренко, С. Максименко, Н. Ничкало, В. Семиченко Т. Юр'єва та ін.), формування особистісної культури психолога-практика (І. Зязюн, З. Становських, Г. Півень, В. Рибалка, О. Рудницька, Л. Шалар та ін.), дослідження рис творчого спеціаліста практичної психології та соціальної роботи в процесі професійної діяльності (Г. Балл, Л. Захарова, С. Марков, С. Максименко, В. Моляко, В. Рибалка та ін.), специфіки діяльності психолога-практика, спрямованій на розвиток творчих можливостей студентів у навчально-виховному процесі (В. Андреев, І. Вачков, І. Зязюн, В. Моляко, Н. Ничкало, В. Панок, та ін.), аспекти формування особистісного стилю діяльності майбутнього фахівця (Г. Балл, І. Бех, Н. Амінов, В. Давидов, В. Зінченко, В. Панок та ін).

Завдання прогнозу успішності підготовки майбутніх психологів-практиків до трудової діяльності залежить від удосконалення процесу формування особистісного стилю діяльності спеціаліста. Потрібно досягнути якостей, які б характеризували особистість у вищій степені продуктивності шкільного спеціаліста щодо надання психологічної допомоги особистості.

Кожний навчальний рік має бути спрямованим на реалізацію різних і при цьому достатньо автономних цілей. Сукупність цілей, які поставлені

перед ВНЗ щодо підготовки психологів-практиків, дозволить створити необхідний рівень формуючої цілісності навчально-виховного процесу, використовуючи потенціал кожного навчального предмету.

Наступним етапом підготовки психологів-практиків – це формування навичок практичної роботи у всіх галузях психологічної допомоги особистості та більш глибоко в одному або двох напрямках психоконсультації. Тут необхідно передбачати стажування, можливо й ординатуру безпосередньо на робочому місці [53, с. 22]. Повинен бути збережений пріоритет фундаментальних наукових знань і ґрунтовної науково-експериментальної підготовки студентів-консультантів [64]. У вдосконаленні професійної підготовки психолога-практика у ВНЗ особливе значення має пошук таких можливостей і методів навчання, які здатні стимулювати самостійну діяльність студентів.

Для того, щоб студент умів самостійно не тільки здобувати знання, але й найбільш ефективно використовувати їх, необхідні умови, які сприяють активізації навчальної діяльності найбільш оптимальними способами. Однією із найважливіших умов є організація викладачем процесу навчально-творчої діяльності та управління ним через самоорганізацію та самоуправління кожного окремого студента. Треба стимулювати процес глибокого пізнання себе у студентів-психологів, які вибрали професію практичного психолога тому, що це допоможе їм бути успішнішим у своїй діяльності.

Такий аналіз та відповідні висновки щодо своєї професійної діяльності спеціаліста даної сфери будуть постійно спрямовувати його на підвищення кваліфікації щодо розвитку професійних здібностей та психологічного зросту своєї 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 персоно логічні 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 розглядається в рамках теорій діяльності і вчинку [234]. Саме від цих вихідних позицій треба розглядати психологічно значущі утворення особистості психолога.

За даними зарубіжних авторів лише приблизно одна третина фахівців, котрі здобули психологічну освіту, можуть працювати у сфері прикладної психології, тобто стати практикуючими психологами і конструктивно надавати допомогу клієнтам [234]. Водночас проблема наявності власних психологічних проблем у майбутнього психолога стає істотною перепорою його професійної творчої самореалізації, а для людини з психологічними травмами діяльність у цій сфері може стати формою компенсаторної поведінки [157]. До того ж психологічними спеціальностями часто прагнуть оволодіти акцентуйовані 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 проблемами клієнта. Більше того, існує думка, що нині у психологію дуже часто йдуть люди, яким узагалі протипоказано працювати у сфері «людина – людина» [156].

Більшість науковців-дослідників розглядають проблему розвитку особистості у період фахового самовизначення і ділової діяльності крізь формат психологічної готовності до майбутньої професії за різними спеціальностями [158]. У цьому дослідженні запропоновано вивчення значущих особистісних утворень психолога-практика як умови ефективної його творчої повсякденної діяльності.

Професійними вимогами до особи психолога-практика є його «спроможність бути відкритим до нового особистісного досвіду, здатність до

суміщення рольових етичних стандартів з великою екзистенційною «ємністю» власного «Я» і, головне, здатність до вільного вибору та дії в межах власного життєвого світу» [156, с. 198]. У цьому контексті функціональна модель його особистості сутнісно характеризує соціально-рольову нормованість його праці як фахівця. Соціальна роль тут зумовлює світоглядне забезпечення майбутньої діяльності психолога, наявність стійкої системи цінностей, гуманістичну спрямованість його особистості. Однак «якщо культура особи нижче чи ледь співмірна рольовому мінімуму виконавства, то рольова логіка не підлягає його суб'єктивному скеруванню» [156, с. 196]. Тому особистість практичного психолога, його світогляд і самосвідомість мають бути ширшими за ту соціальну роль, яку він бере на себе як посадова особа.

Вищим рівнем професійної підготовки є технологічний, пов'язаний зі спроможністю психолога втілювати у повсякдення цілком конкретний набір трудових функцій із його фаховою компетентністю, що передбачає застосування засобів активізації креативно зорієнтованої мислєдіяльності. Проте 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 останній вирізняється спонтанною суб'єктивністю, особистісною визначеністю, індивідуальнісним стилем, який не зафіксований ні в яких посадових інструкціях і який найбезпосереднішим чином характеризує «людський фактор», яким він 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 психоконсультавання [64]. 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» [180, с.16].

Мотиви професійної діяльності і та професійні вимоги до діяльності практичного психолога 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 уміння спілкуватися. Причому найважливішою функцією емоційно-вольової сфери особистості практичного психолога є збереження активності та працездатності в умовах комунікативної діяльності великої інтенсивності на тлі стресогенності і втомлюваності від міжособистих контактів. У цьому разі до бажаних персонілогічних характеристик належать витримка, володіння собою, ініціативність, сміливість у спілкуванні, стриманість, теплота, оптимізм, відкритість, невимушеність, енергійність, нешаблонність мислення та ін. [180].

К. Роджерс на основі рефлексивного вивчення особистого досвіду дійшов висновку, що теорія і методи психоконсультанта 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 [192]. 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» [192, с. 90]. 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 взаєностосунки 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 [192, с. 91].

Дж. Котлер виокремлює такі дві якості психолога, як цілеспрямованість та надійність [109]. Тоді як К. Роджерс звертає увагу на використання ним у процесі діяльності прийомів та технік з різних теоретичних підходів [192]. 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 [109, с.18-23].

Головним «інструментом» повсякденної роботи психолога, окрім тестів та спеціальних психологічних методик, є його власна особистість. Так, Н.В. Чепелєва [277] запропонувала модель особистості психолога-практика, що охоплює п'ять підструктур: 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; 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; операційно-технологічну, що передбачає розвинену операційну компетентність особистості, у тому числі її практичний та емоційний інтелект; 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, 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 [277]. Рівень сформованості всіх професійно значущих якостей і властивостей, умінь і навичок у кожній підструктурі моделі особистості практичного психолога значною мірою забезпечують продуктивність фахової діяльності, компетентність у розв'язанні

повсякденних завдань і надання кваліфікованої психологічної допомоги населенню [277].

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 [277]. 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 [277]. 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, особиста зрілість консультанта [277, с. 36]. С.В. Васьківська, аналізуючи професійну діяльність психолога-консультанта, виділяє такі його якості: високі інтелектуальні здібності та розсудливість, оригінальність, винахідливість і різнобічність; 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 [41, с. 36-37].

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; здатність 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 уможливорює 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 організувати їх послідовну реалізацію, оцінювати проміжні та кінцеві результати діяльності, підбираючи для цього найбільш ефективні критерії оцінки, виправляти допущені помилки [41]. Як і всі формуючі компетенції, вміння саморегуляції можуть бути предметом свідомого контролю. Якраз на засадах усвідомленої психічної саморегуляції

формується соціально опосередковані механізми керівництва індивідуально здобутим арсеналом досвіду, що сприяє розвитку творчого потенціалу особистості психолога-професіонала.

Професія сучасного психолога-практика, без сумніву, належить до творчих професій тому, що досягнення майстерності залежить не тільки від успішності навчання й набуття певної суми знань і навичок у ВНЗ (їх значення ні за яких умов не можна применшувати), але й значною мірою від багатьох особистих якостей і спеціальних здібностей людини. Ключовою фігурою процесу модернізації психологічної культури сучасного суспільства визначається психолог-практик, який якраз і забезпечує отой вирішальний для нашої галузі мікрорівень психологічної діяльності, суб'єктом якої є і особистість.

Як зазначає С.Л. Марков: «Провідною метою сучасної системи вищої освіти є формування висококваліфікованого, конкурентоздатного спеціаліста, здатного з максимальною корисністю для суспільства реалізовувати свій творчий потенціал, ефективно та гуманно розв'язувати різнопланові життєві проблеми, які стають все більш складними та непередбаченими» [130, с. 44]. Тобто, вища школа має створити унікальні умови для формування життєвої перспективи особистості, забезпечити умови професійного розвитку на всіх етапах її життєвого шляху. Цього вимагає національна доктрина розвитку освіти в Україні, що ставить перед системою освіти, в тому числі перед соціально-психологічною службою стратегічну мету – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України. Вирішення цієї стратегічної мети вимагає від практичного психолога, а особливо від психолога-консультанта чіткого уявлення про особистість як цілісність, її побудову, соціально-психологічні механізми зовнішнього і внутрішнього функціонування, становлення й розвитку [130]. Потреба в безперервному вдосконаленні системи підготовки кваліфікованих кадрів, недостатня компетентність персоналу з великим стажем роботи в різноманітних сферах суспільного життя ставить за

необхідне створення цілісної концепції професіоналізації, виявлення форм, в яких вона відбувається. Без вирішення цих задач неможливе якісне навчання та прогнозування успішності професійної кар'єри.

Вимоги середовища в тому, що організми повинні пристосовуватися до існуючих умов. Ще Чарльз Дарвін дослідив, що існує дуже багато видів, які успішно адаптувалися до природних умов. Теоретично існує безкінечна кількість видів практичних психологів, які зуміли успішно пристосуватися до вимог середовища. Визначена популяція особистостей, географічна зона, культурна спадщина, визначені норми поведінки, фізичні здібності та психологічний клімат формують кожний новий вид психологів-практиків. Дуже важко, спостерігаючи за їх роботою, що всі вони еволюціонували із одного сімейства. Не дивлячись на це, між психотерапевтичними консультантами, які працюють в різних умовах більше подібностей ніж розрізень.

Проблема підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності психолога у ВНЗ включає в себе розвиток їх психологічної культури. За словами В.В. Рибалки: «В цьому плані розвиток особистості практичного психолога як суб'єкта професійного систематичного, дієвого засвоєння психологічних знань, умінь, навичок, розвитку відповідних психічних здібностей та їх реалізації у плідній психологічній діяльності дійсно означає і визначає підвищення рівня прояву психологічної культури як у психологічному товаристві, так і в суспільстві» [190, с. 82]. Професійне становлення психолога-практика у процесі ВНЗівської підготовки вимагає від студента складної напруженої творчої роботи над розвитком власної особистості, подолання себе, вибір одних можливостей і відмова від інших. Майбутній фахівець має досягнути, в першу чергу, найвищого рівня розвитку мистецтва жити – особливого вміння і високої майстерності у творчій побудові свого життя, що базується на глибокому знанні життя, розвиненій самосвідомості й оволодінні системою засобів, методів, технологій

програмування, конструювання і здійснення життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту.

Аналізуючи особистісний підхід до формування майбутнього практичного психолога як фахівця-професіонала, перш за все, слід виділити цінність професійної зорієнтованості студентів на вибір ними професії психолога. Професійне становлення сучасного психолога повинно ґрунтуватися на використанні особистісного підходу як психолого-педагогічного принципу організації профільної та професійної підготовки фахівця, що є одним із важливих наукових принципів, який забезпечує розуміння, пізнання, розвиток та самореалізацію особистості в її цілісності та гармонійності [190, с. 81].

За словами Г.О. Балла: «Професійна орієнтація визначається як науково-практична система підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення» [15, с. 65]. І. Шитова розглядає професійне самовизначення як багатовимірний і багатоступеневий процес, який можна розглядати під різними кутами зору: виходячи із запитів суспільства і як узгодження замовлення з особливостями індивіда [211, с. 40]. У професійному самовизначенні різні види діяльності оцінюються як з погляду інтересів особистості, так і з погляду її здібностей. Людина співвідносить свої професійно важливі якості з вимогами професії та з кон'юнктурою ринку праці. Як вказує М. Пряжников: «Професійне самовизначення – більш конкретне поняття, його простіше оформити офіційно (одержати диплом тощо); особистісне самовизначення – це більш складне поняття, оформити офіційно його неможливо» [65, с. 20]. Професійне самовизначення залежить від зовнішніх, найчастіше сприятливих умов; особистісне самовизначення залежить від самої людини.

Особистісне самовизначення розглядається як вищий прояв життєвого самовизначення. Особистісне самовизначення відбулося, якщо людина виступає в соціумі як самобутня унікальна особистість, що 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» [65, с. 107].

Майбутні практичні психологи мають оволодіти знаннями щодо закономірностей особистісного та професійного онтогенезу. На думку Л. Захарової: «...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 людиною своєї індивідуальності й успішному професійному становленню» [65, с. 87]. Для сучасної практичної психології загалом характерна тенденція визначення фундаментальної свободи самовизначення особистості, її відкритість, незавершеність, прагнення до повноцінного існування.

Професійний розвиток особистості невіддільний від особистісного – в основі того чи іншого лежить принцип саморозвитку, який детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення і приводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації [49, с. 89].

Розглядаючи професійний розвиток як безперервний процес самопроекування особистості, Л.Захарова виділяє в ньому три основні стадії психологічної перебудови особистості: самовизначення, самовираження і самореалізацію [85, с. 90].

Самовизначення, самовираження та самореалізація особистості майбутнього психолога-практика у ВНЗ, в більшості випадків, залежить від реалізації системи вихідних принципів щодо вдосконалення системи вищої освіти та надання їй творчого, гуманістичного і випереджального характеру, які виділяє С.Л. Марков: пріоритетність та імперативність творчості, гуманістичність навчання, демократичність навчання, пріоритет фундаментальних та методологічних знань, діалогічність навчання, проблемність навчання, варіативність навчання, індивідуалізація навчання,

активізація самостійної роботи студентів, прагматичність навчання, застосування новітніх інформаційних технологій та технічних засобів навчання, культурологічний принцип, валеологічний принцип, розвиток психологічної культури вищої школи [130, с. 46-53]. У процесі навчання майбутнього спеціаліста має вироблятися адекватна мотивація до його майбутньої професії, що є одним із основних чинників ефективного професійного та особистісного самовизначення. Проблема мотивації особистості майбутнього практичного психолога до ефективної діяльності постійно перебуває у центрі уваги сучасної психологічної служби та суспільства в цілому, оскільки з розвитком суспільства безперервно змінюються потреби людей, їх мотиви, цілі, інтереси тощо.

Мотивація людини до професійної діяльності є вузько специфічним аспектом проблеми мотивації особистості взагалі, тобто особливим від загально психологічного. Залежно від того, на скільки людина відповідає вимогам діяльності, занурюється в неї, вирізняємо чотири рівні процесу становлення мотивації [130, с. 61-62]:

– перший рівень – мотивація, що 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 діяльності працівників певної сфери, імідж професії, що склався в суспільстві тощо. Під впливом цих чинників формуються мотиви: інтерес до професії, бажання самоствердитись; прагнення заробити гроші, отримати певні матеріальні блага тощо;

– другий рівень – мотивація, що 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 своє професійне «Я». Вона стає не тільки схожою на образ професіонала, що сформувався в її свідомості, а й самостійно діючою. Впливають психологічно-професійні чинники: почуття,

традиції, притаманні саме цій професії. Відповідно змінюються й мотиви – змінюється значущість тих, що були, з'являються нові;

– третій рівень – рівень вищої зрілості – свідомої, цілеспрямованої мотивації особистості до професійної діяльності. Дають об'єктивно-суб'єктивні чинники. Лідируюче місце займає власне «Я» людини, але вже чисто професійне. Вступають в дію такі чинники, як самовизначення, самосвідомість, само досконалість. Підключається й чинник цілеспрямованої, свідомої діяльності, який виходить з того, що особистість сприймає сферу своєї професійної діяльності як корпорацію, систему формування професіонала. Головні чинники – професійно-виховні: світоглядно-професійні, професійно-правові, професійно-етичні, професійно-психологічні тощо;

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

І. Вачков виділяє такі рівні самовизначення практичного психолога [40, с. 105-107]: самовизначення в конкретній професійній функції; самовизначення на конкретній трудовій посаді; самовизначення в спеціалізації.

Перш за все, майбутній психолог має знайти себе, тобто соціально та морально самовизначитися, ядром чого є життєвий вибір тому, що одним із найважливіших стратегічних рішень у житті людини є вибір професії. Обираючи її, особистість здійснює тим самим не тільки вибір роду занять, а й складний акт самовизначення. Неабияке значення набуває розвиток самосвідомості особистості спеціаліста визначеного профілю, що забезпечує вдосконалення людини як системи, яка здатна до самоорганізації й самопрограмування, до пізнання себе [40].

За словами І. Вачкова: «Вищим рівнем особистісного самовизначення є самовизначення в культурі, що припускає «соціальне безсмертя» як результат вагомого внеску до «скарбнички» людства» [40, с. 107].

Важливою складовою самовизначення психолога-практика є високий рівень самопізнання, яке складається із самоспостереження відповідного рівня та адекватної самооцінки. Коли людина намагається вдивлятися в себе, аналізувати складові своєї особистості, перед нею безумовно відкриваються нові обрії і в стосунках зі значущими людьми, і у професійній діяльності, і у майбутній самореалізації. Крім цього, невід'ємною частиною є самовиховання особистості професіонала, яке має дві основні складові – високий рівень самоконтролю та постійне самовдосконалення. Тобто, свідома реалізація творчої позиції майбутнього психолога-практика у процесі навчання у вищому навчальному закладі приводить до формування та закріплення системи особистісних властивостей та рис.

Постійно змінюване суспільство, непередбачені ситуації, обсяг інформації, що зростає, непередбачуваність диктують необхідність вирішення проблеми формування особистості. Тому, сьогодні можна говорити про концепцію компетенції фахівця, що складається, що починає відігравати істотну роль у вирішенні питань професійної освіти утворення і становлення сучасного типу особистості професіонала. У зв'язку з цим необхідно і доцільно інтерпретувати модель фахівця як модель особистості з визначеним набором ключових компетенцій, здатної успішно адаптуватися до постійно мінливих умов життєдіяльності.

Дослідники розглядають поняття «компетентність» в різних аспектах: готовність до професійної діяльності (Л. Гапоненко [53], В. Маслов [351]); компетентність на базі здобутих знань, досвіду й діяльності учня (Е. Соф'янц); загальна здатність, що ґрунтується на досвіді, знаннях, цінностях (С. Шишов) та ін. З українських науковців питаннями освітньої компетентності займаються О. Пометун, О. Савченко, Л. Паращенко,

О. Локшина, Н. Бібік, О. Овчарук та інші. Водночас у психолого-педагогічній науці немає однозначного визначення понять компетенції.

Застосування ключових компетенцій при побудові моделі фахівця ставить в центр уваги питання якості освіти, пріоритету розвитку особистості та формування фахівця високої кваліфікації. Модель фахівця, утворена через систему компетенцій, дозволить створити так званий портфель компетенцій, що призведе до визначення чіткої системи вимог до майбутнього фахівця та адекватного вибору освітніх технологій.

У відповідності із вимогами професії до особистості психолога-професіонала та зокрема його свідомості, система освітньої підготовки має спрямовуватися формування професійної свідомості майбутніх фахівців психологічного профілю, творче опанування системою знань, креативними технологіями психологічної діяльності, розвитку в студентів готовності до продуктивної діяльності, а у підсумку – формування готовності майбутніх практичних психологів до зреалізування вчинку творення та вмінню

2.2. Обґрунтування методологічного підходу вивчення професійної творчості студентів-психологів

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 [200]; б) циклічно-вчинковий підхід у розвитку науки (передусім соціогуманітарної, наукових шкіл і творчого шляху видатних мислителів), що обґрунтований А.В. Фурманом [263].

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 в свою чергу є гносеологічною основою діяльності і осереддям її здійснення; і процесуально-діяльнісний, котрий передбачає вироблення і застосування під час діяльності доцільних та адекватних її концептуально зорієнтованому змісту способів і форм зреалізування [263]. Відповідно до цього, програма розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів має засновуватися на такому підході, котрий уможливорює 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. Отже підхід є вихідною позицією того або іншого дослідження, тому й імовірно застосувати не просто підхід, а методологічний підхід до розвитку професійних творчих здібностей майбутніх психологів-практиків.

У сучасній науці трактування методологічного підходу зводиться до його розуміння як: по перше, «сукупність (система) принципів, котрі визначають загальну мету і стратегії відповідної діяльності» [263, с. 27]; по-друге, «принципове методологічне зорієнтування дослідження, себто

концептуальна позиція вивчення об'єкта, поняття чи принцип, котрі уможлиблюють загальну стратегію дослідження» [263, с. 74]. Отже для розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів методологічний підхід має засновуватися, з одного боку, на системі принципів, а з іншого – закономірностей стосовно формування творчої особистості психолога-професіонала, котрий здатний вирішувати повсякденні професійні завдання психологічної практики на продуктивному рівні організації власної продуктивної діяльності. 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» [43, 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, системний підхід уможлиблює розглянути проблему не ізольовано, а в єдності зв'язків із навколишнім довкіллям, досягти сутності кожного зв'язку та окремого елемента, здійснення асоціації між загальними і частковими 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, оригінальний спосіб вирішення того чи іншого завдання. Отже застосування системного підходу для розвитку професійних творчих здібностей студентів психологічного профілю можливо

лише на певному етапі дослідження залежно від його мети і завдань, так як повновагомо забезпечити технологічно цей підхід неспроможний.

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. Отже особистісний підхід уможливорює, 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, і особистісно відцентрованою тенденцією, що представлена різними видами особистісно орієнтованих підходів, які виявляються в «орієнтації» на окремі особистісні якості в цілісному особистісному контексті» [263, с. 48]. Водночас розгляд проблеми професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів на засадах особистісного підходу переноситься дещо в іншу площину, коли вивчення професійних творчих здібностей в широкому особистісному плані, а також спроби визначити ці здібності через особистість, переводить саму проблему професійних творчих здібностей у сферу проблем особистості, що, в свою чергу, не повністю відповідає теорії творчості і творчих здібностей особистості.

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, у нього цілеспрямовано формуються спеціальні уміння, котрі спрямовані на усвідомлення мети, планування процесу діяльності, її зреалізування і регулювання, здійснення самоконтролю, аналізу та оцінки результатів власного діяння. Отже головна

ідея діяльнісного підходу пов'язана не стільки із самою діяльністю як такою, а з діяльністю як засобом становлення і розвитку особистості. У контексті діяльнісного 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 [263]. Отже діяльність виступає як обов'язкова умова формування здібностей, як процес їх утворення. Натомість постає запитання стосовно вродженості чи набутості здібностей, адже останні виступають як механізм здійснення діяльності, як властивості функціональних систем, котрі реалізують окремі психічні функції, які є родовими формами будь-якої діяльності, і у ній же розвиваються за рахунок набуття рис оперативності, почасти автоматизму [263]. Але, крім того, виявляються ще й окремі здібності, особливо продуктивного характеру, котрі спроможні з'явитися спонтанно, самостійно, без спеціально організованого розвитку. Отже, якщо мовиться про розвиток професійних творчих здібностей, то діяльність розглядається лише як необхідна умова або як вагомий чинник становлення, розвитку і формування творчого потенціалу та здібностей особистості.

Компетентнісний підхід у підготовці фахівців має за мету орієнтацію на практичну складову змісту освіти, котра забезпечує успішну життєдіяльність (компетенції). Даний підхід, по-перше, як корелят множинності більш традиційних підходів, і котрий не створює власну концепцію та логіку, але передбачає забезпечення понятійного і методичного апарату із уже існуючих наукових дисциплін [266], 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 [268], по третє, – це сукупність загальних принципів і цілей освіти, відбір змісту освіти, організація освітнього процесу та

оцінювання освітніх результатів [266]. Причому застосування компетентнісного підходу сприяє подоланню традиційних орієнтацій освіти, адже він дозволяє актуалізувати діяльні сну складову і призводить до нового бачення змісту, методів і технологій. Отже 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 головно особистісну, зокрема мотиваційну характеристику готовності особи до виконання професійних завдань, у тому числі її інтерес та відношення, себто мовиться про здійснення репродуктивної діяльності. У цьому випадку поза увагою залишається творча спрямованість, творча активність і творчий потенціал майбутнього фахівця, зокрема 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, на основі вищевикладеного висновуємо те, що критично проаналізовані методологічні підходи не повною мірою забезпечують розвиток професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів. Цей підхід засновується на філософсько-психологічній теорії вчинку В.А. Роменця та циклічно-вчинковому підході А.В. Фурмана.

Сучасна психологія дедалі більше схиляється до тієї думки, що єдиним механізмом, який перебуває у фокусі психічної діяльності, є структура вчинку. На сучасному рівні досягнень психології вчинковий принцип дає змогу бачити логічну структуру психології, будувати її систему, показує шлях, яким психологія виходить зі свого самозабуття, заглиблюється у власну сферу, відбиває суто психологічні закономірності. Зрозуміти історично усвідомлювані форми вчинку означає зрозуміти якісно відмінні етапи становлення самої психології, зрозуміти її історію. Саме через

структуру вчинку, як вона постає в історичному аспекті, відкривається можливість показати дійсні зв'язки психології з іншими формами людської свідомості, евристичну взаємодію між ними. Вчинок виступає також загальним феноменом людської культури.

Історик психології, «входячи» у внутрішнє ядро певної системи психології, розкриває її суперечливі сторони, усвідомлює необхідність переходу до більш розвиненої психологічної системи, не залишається скутим будь-якою системою.

Дослідження історії психології передбачає певне перенесення в ту або іншу психологічну систему, відшукування її логічного осередку, співвіднесення з ним усіх елементів структури. Адекватне відтворення ідей певного часу у зв'язку з його культурою – першочергове завдання, що стоїть перед істориком психології. Він мусить пережити «дух часу» і, виходячи з нього, покласти дану теорію на лінію розвитку, що визначається перетворенням головного осередку даної науки.

Авторська позиція історика психології має бути психологічною, її створення повинно відбуватись у межах логічної структури психології. Ця структура має увібрати в себе історичні надбання науки, переробити їх так, щоб, виходячи з логіки психології, зрозуміти її історію. Вчинок, який було названо центральним її осередком, був результатом розвитку внутрішньої логіки даної науки. Тепер він мусить бути суддею її історії.

Система психології не є тільки історичним або суто логічним феноменом. Вона містить у собі в життєвій єдності логічне та історичне. Логічні суперечності системи, розв'язуючись, стають фактами історії науки. Мова йде не про історичну форму системи та її змістовне раціональне зерно, а про те, що один і той самий феномен системи водночас виступає і як історичне, і як логічне. Найповніше це виявляється у зв'язку логічної та історичної структури вчинку.

Логічна структура вчинку завжди в будь-яких історичних періодах містить у собі щонайменше чотири компоненти — ситуативний,

мотиваційний, дійовий і післядійовий як здійснення вчинку зі «зворотним зв'язком». Історичний вияв структури вчинку показує рівень його зрілості. Таким рівнем і виявляються ситуація, мотивація, дія та післядія. Рівень зрілості є позицією, з якої розглядаються і тлумачаться всі інші компоненти структури вчинку. Кожний історичний рівень психології ставить свої акценти в цій структурі. Зміщення акцентів становить у найістотніших рисах зміст історії психології: воно є переходом до нової позиції бачення, з якої поле даної дисципліни відкриває своє зростаюче багатство. Вчинок розглядається як логічний осередок саме тому, що як психологічний феномен він являє собою осереддя психічного перетворення, поступу [263].

Стародавня вимога «Пізнай самого себе» не тільки означає потребу пізнання ізольованої психічної даності, тобто психіки певної особи з усіма її особливостями, а й є відправною точкою для пізнання людства з тим, аби збагатити себе його найвищими культурними досягненнями. До цієї мети прагне психологія у своєму історичному поступі.

Сучасна психологія відрізняється властивим для неї баченням свого предмету і методу пізнання, специфічною системою психологічних знань, мовою наукового спілкування, характером взаємодії з практикою, змістом суперечностей, логікою криз, які вона переживає, ставленням до свого минулого і майбутнього. Проте, однією з найсуттєвіших ознак сучасної психології є, слід думати, та провідна наукова парадигма, яка визначає її специфіку і перспективу подальшого розвитку .

Якщо спробувати узагальнити існуючі уявлення про парадигму і екстраполювати їх на науку психологію, можна сказати, що будь-яка психологічна парадигма передбачає визначеність і узгодженість позицій тієї чи іншої групи вчених-психологів щодо онтологічного статусу психічної реальності, теоретико-методологічних принципів її дослідження та інтерпретації, а також стосовно кола проблем, які має сенс досліджувати в межах цієї парадигми.

Психологію як систему уявлень про душу, дух чи як науку про психічне утворювали різного роду парадигми, що виступали у формах детермінізму, емпіризму, асоціанізму, еволюціонізму, функціоналізму, гуманізму тощо, аналізуючи які, можна сформуванати уявлення про суперечливу логіку її історичного поступу, визначитись у теперішніх пріоритетах і уявити перспективи подальшого розвитку [263].

Це завдання не з легких, адже цілком вірогідно, що поряд з базовими парадигмами можуть існувати їх варіації, модифікації, різні їх інтерпретації, що претендують на роль самостійних парадигмальних утворень. Утім, логічно припустити, що основних, справжніх парадигм в нашій науці існує таких і стільки, яких і скільки фундаментальних суперечностей виявила психологія як суб'єкт пізнання в своєму об'єкті «психіці».

Нагадаємо лише основні з них. 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, що знаходиться у природному, античному зв'язку з іншими формами і способами буття. Відомою ілюстрацією тут можуть слугувати парадигми, що розроблялися у контексті вирішення проблеми джерел та рушійних сил розвитку психічного: парадигми зовнішньої детермінації і самодетермінації розвитку психіки («культурно-історична парадигма Л.С. Виготського [51], парадигмальна формула «внутрішнє через зовнішнє» С.Л. Рубінштейна [201]), а також проміжний варіант, що констатує її залежність від біологічного і соціального, індивідуального і суспільного, поцейбічного і потойбічного тощо.

Інший ряд парадигм слугував і досі слугує розв'язанню суперечностей між психічним і фізичним, психікою і мозком, психікою і поведінкою,

свідомістю і діяльністю тощо. В одних з них акцентується увага на функціональній залежності психічного від фізичного чи фізіологічного, в інших – стверджується його автономність, самодетермінованість, самодостатність. Є парадигми, в яких віддається перевага фактору діяльності у поясненні природи психічного, а є такі, що тлумачать психічне як недіяльнісну чи наддіяльнісну форму активності, що породжує, спричинює, спрямовує діяльність, але сама не є такою.

Оскільки природа психіки нерідко тлумачилась з огляду на якусь одну її суттєву ознаку (відображення, регуляція, творення), окрему психічну функцію (свідомість, діяльність, поведінка) чи синтетичну якість (душа, самість, особистість) відповідним чином вибудовувалися парадигмальні форми їх дослідження і пояснення, які в чомусь доповнювали, а в чомусь заперечували одна одну.

Чимало суперечностей віднайдено дослідниками в глибинах самого психічного, наприклад: між свідомим, підсвідомим, несвідомим, надсвідомим. Відповідно вибудовувались і відстоювали свою універсальність психоаналітична, психосинтетична парадигми.

Коли психологія почала виборювати статус самостійної науки, особливої гостроти набули проблеми методу дослідження психічних феноменів, що призвело до виникнення ряду методопогічних парадигм – інтроспективної, біхевіористичної, психоаналітичної та ін.

Під впливом феноменологічної, психоаналітичної та екзистенціальної парадигм у сучасній психології спостерігається певне розшарування: одні дослідники [222] вважають, що психологія – це наука про психічні функції, структури, механізми закономірності, акти психічного життя, інші [39] – схиляються до аналізу змісту і характеру значущих переживань як усвідомлюваних, так і не усвідомлюваних людиною. У кожному з цих напрямів напрацьовуються свої специфічні парадигмальні конструкти, що фактично не конкурують між собою. Перелік суперечностей психічного, способів його дослідження та інтерпретації можна продовжувати і далі. Тому,

варто зупинитися, аби не потрапити в пастку «дурної нескінченності», і спробувати виокремити з числа існуючих суперечностей, ті, що спричинюють «виробництво» найбільш фундаментальних парадигм. Так, цілком слушно вважати такою суперечність, пов'язану з відображувальною функцією психіки, зокрема, з об'єктивністю, адекватністю, випереджальністю, з якістю і надійністю роботи цього живого дзеркала». Але навіщо людині віддзеркалювати зовнішній і внутрішній світи і саму себе як таку? Відповіді тут може бути, принаймні, три: а) щоб вгамувати свою допитливість; б) щоб врегулювати свої відношення, стосунки і взаємини зі світом; в) щоб дати вихід прихованим в ній силам творення нових форм буття, самотворення. Відразу можна зауважити, що пункти «а)» і «б)» хоч і відповідають критерію необхідності, але тільки від їх поєднання з пунктом «в)» утворюється певна цілісна онтологічна модель сутнісних ознак людської психіки. Проте чи можна її вважати завершеною? Зрозуміло, що розмова про завершеність будь-якої моделі психічного навряд чи взагалі є коректною. Тому, напевно, краще вести мову про різні моделі, які доповнюють одна одну.

У нашому випадку якраз і виникає необхідність такого сутнісного довизначення, викликана зовні наївним, але насправді цілком виправданим питанням з приводу того, Хто (або Що) реалізує вище зазначені психічні функції. При цьому не видається компромісним твердження, що відображенням, регуляцією і творенням займається саме психіка, нехай у самому широкому розумінні цього слова. Отже, маємо проблему і, напевно, приховану за нею фундаментальну суперечність, дослідження якої потребує розробки своєї власної парадигми.

В науці, як і в реаліях, які вона досліджує, існує загальна тенденція пошуку вихідного принципу, категорії, з якої починається саморозвиток понять, теорій, концепцій, наукових шкіл, системи науки в цілому.

У психології на роль «осередку», «клітини», «того, з чого все починається», претендували і продовжують претендувати різні – більш чи менш загальні — категорії, такі як «дух» і «душа», «свідомість» і

«діяльність», «відношення» і «поведінка», «особистість», «індивідуальність» та ін.

Не заперечуючи важливого значення кожної з них для побудови системи психологічної науки, варто все ж кожному з «претенденток» піддати випробуванню на «осередковість», тобто здатність концентрувати в собі потенціал самотворення, виступати джерелом саморуху системи психіки в цілому, «обслуговувати» різні її рівні та елементи.

Саме цей критерій дає можливість зайняти певну позицію щодо тих категорій у їх традиційному розумінні, які встановлюють «диктат» метафізичних сил, вимагають визнавати людину лише маріонеткою надсуб'єктних чи ситуативних впливів, таких як «абсолютний дух» Г.В.Ф. Гегеля, «категорійний імператив» Канта, «колективна воля» В. Вундта, «колективна свідомість» Е. Дюркгейма, «колективне несвідоме» К.Юнга, «лібідо» З. Фрейда та ін.

З позиції критерію «потенціал самотворення» не витримують критики підходи, що висувають на передній план категорію «ситуації*», підкреслюючи вирішальне значення середовища, соціального оточення в розвитку психіки та особистості людини. Зокрема, Брюль у результаті своїх досліджень приходить до висновку про імперативний, вимушений характер поведінки індивідів під тиском колективних форм комунікації.

Визначивши стосунки індивіда й культурного середовища з самого початку як антагоністичні, представники ортодоксального психоаналізу теж вимушені були констатувати фатальну приреченість людини до невропсихічної деградації.

Дещо складніше застосувати означений критерій стосовно тих підходів, які намагаються відшукати джерело активності й рушійні сили розвитку в самому людському індивіді, в його психіці, свідомості, особистості, тобто суб'єктивному просторі.

Для визначення позиції таких психологічних побудов слід з'ясувати, які «джерела» й «сили» дійсно внутрішньо притаманні психіці, чи не є вони

«псевдоджерелами» і «псевдосилами», сповненими негативною енергією психологічного захисту, «втечі» від ворожого світу.

Певною мірою це може стосуватися психології релігійного персоналізму й екзистенціальної психології, які акцентують увагу на проблемах індивідуалізованого існування, і психоаналізу, що начебто закладає у фундамент системи психіки категорію мотивації, об'єктивне значення якої у поведінці має скоріше компенсаторний, захисний, сублімаційний, ніж творчо розвиваючий характер.

З іншого боку підходить до визначення «осередку» психологія 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 індивіда чи його інтелектом, відірваними від об'єктивних умов існування. Для розвитку психіки й особистості тут існують лише суб'єктивні підстави й передумови, а зовнішній світ відіграє роль середовища, яке інтерпретується як проекція суб'єктивного.

В історії вітчизняної психології також здійснювалися численні спроби у напрямі подолання непродуктивних підходів до пошуку шляхів конструктивного синтезу позитивного досвіду, виявлення альтернатив, що дають можливість наблизитися до істинного знання про рушійні сили психічного розвитку і визначити найбільш адекватну категорію, а надалі й принцип, що інтегрує систему психології як науку про становлення і розвиток психіки.

Проте і тут критерій «потенціалу саморозвитку» невблаганно диференціював наукові підходи, концепції, напрями на ті, що мають і не мають майбутнього, стануть чи не стануть «сегментами» спіралі розвитку психологічної науки.

Найважливішим досягненням на цьому шляху слід вважати принципове переосмислення підходу до людини як живої суспільної істоти, яка власною діяльністю відтворює свою людську сутність. Саме в цьому

напрямі формувалася культурно-історична концепція психічного розвитку Л.С. Виготського [51] та його послідовників – О.М. Леонтєва [117], П.Я. Гальперіна та ін.

Саме з цих методологічних позицій С.Л. Рубінштейн [201] долає підхід Канта до визначення дійсності як «речі в собі», довівши можливість її присвоєння завдяки активності суб'єкта, а також підхід Гегеля про іманентність сутності людини, обгрунтувавши ідею формування суб'єкта через його власні дії.

Включаючи в буття суб'єкта, С.Л. Рубінштейн його онтологічним трактуванням відразу долає парадигми гносеологізму та суб'єктивізму, так визначаючи роль суб'єкта у цьому бутті: суб'єкт своїм пізнанням і дією конструє буття, входить у нього як причина, детермінанта [201].

Таким чином, «потенціал саморозвитку» як критерій, на основі якого тільки й можливо визначити «осередковість» тієї чи іншої категорії, що набуває значення принципу, може знайти своє найбільш адекватне втілення в категорії суб'єкта, що здатний формувати себе своїми власними діями.

Тут ідеться не про будь-які дії суб'єкта, а дії, внутрішньо спричинені (спонтанні, авторські), творчі (перетворюючі, оновлюючі як саму людину, так і світ, що її оточує), відповідальні (як стосовно себе, так і щодо суспільства). Цим вимогам найбільшою мірою відповідає такий прояв людської активності, як учинок.

Звичайно, критерій відносності може бути застосований до будь-яких явищ. Проте, коли мова йде про самотворення індивідом як суб'єктом світу власної психіки, до уваги береться лише суттєве або ж все, що робить людина і над чим розмірковує, що вважається суттєвим для її розвитку, її життя загалом. Адже кожна думка, кожне рішення, кожна дія так чи інакше впливають на траєкторію життєвого шляху і на психічний розвиток особистості.

Приблизно так, мабуть, міркував М.М. Бахтін [19], розробляючи свою теорію вчинку. «Кожна думка моя з її змістом є мій індивідуально

відповідальний вчинок, – писав він, – один з учинків, з яких складається все моє одиничне життя, як суцільне вчинення, бо все життя в цілому може бути розглянуте як деякий складний вчинок: я вчиняю всім своїм життям, кожний окремий акт і переживання є моментом мого життя-вчинення».

Про який же вчинок іде мова? Про той, що схематизований у різних теоріях, чи той, що оцінюється як кінцевий продукт-результат активності суб'єкта, певною мірою відчужений від нього?

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), відірвана від практики, виявляється вправлінням у «чистій духовності», залишає вчинок у «глухому куті», висмоктує з нього всі елементи ідеального у свою автономну замкнену галузь. Вчинок — це «буття-подія», процес, що скеровується і переживається суб'єктом як автором і її учасником, котрий 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-вчинком...» [19].

Онтологічний підхід до визначення вчинку неминуче актуалізує суб'єктно-аксіологічну парадигму з її категоріями «відношення-переживання», «відношення-відповідальність», «емоційно-вольовий тон» та ін. «Все, з чим я маю справу, дане мені в емоційно-вольовому тоні, бо все дане мені як момент події, в якій я задіяний». «Емоційно-вольовим тоном, — продовжує Бахтін, — ми позначаємо саме момент моєї активності у переживанні, переживання як моє: я мислю — вчиняю думкою... Момент здійснення думки, почуття, слова, діла є активно-відповідальною моєю

установкою – емоційно-вольовою стосовно обстоювання в його цілому, в контексті дійсного єдиного й одиничного життя».

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

Не випадково у С.Л. Рубінштейна на певному етапі його творчості намітився перехід від осередку «дія» до осередку «вчинок», що й стало, можна вважати, певною перешкодою для завершення ним побудови системи психології. Осередок «дія» вже не влаштовував, а осередок «вчинок» вимагав нових сил і часу для його обґрунтування і запровадження в життя психологічної науки у вигляді, можливо, Ідеї «всередині-всередині буття» [201].

Не випадково також 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, що переживає цю причетність і цю відповідальність як факт «не-алібі в бутті» [201].

Таким чином, суб'єктне (діюче суб'єктивне) існує у своїй найрозвинутішій формі як внутрішній вчинок, виявляє себе у формі зовнішнього вчинку й творить, формує і розвиває себе найбільш продуктивно саме через учинки. Вчинок є «осередком» суб'єктного в людині, суб'єктне є осередком суб'єктивного, а суб'єктивне — «осередком» психічного. Отже, саме вчинок є найсуттєвішим, найглибиннішим осередком психічного в

широкому розумінні цього слова, що знімає в собі і суб'єктне, і суб'єктивне в їх різноманітних формах прояву людського в людині.

Проблема вчинку лише останнім часом почала привертати спеціальну увагу психологів-дослідників, хоча в історії зустрічалися непоодинокі спроби визначення цього поняття і з'ясування його сутнісної ваги для наук про людину.

Одну з перших спроб розгорнутого філософсько-психологічного дослідження феномену вчинку і пояснювальних можливостей цього поняття здійснив М.М. Бахтін [201]. Він висловлював здивування з приводу психології, яка фатальним для неї чином орієнтована на суб'єкта, що 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 «життя як учинок», про те, що саме у вчинку і через учинок людська душа набуває природної цілісності [201].

Звертаючись до ідеї 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», але й надає людській активності конкретного індивідуалізованого характеру, а отже, справжньої буттєвості [201].

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. Видно, що В.А. Роменця, як і М.М. Бахтіна, далеко не все влаштувало в 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.

Ключ до розв'язання означених проблем В.А. Роменець і знаходить у категорії вчинку, продовживши розпочату СЛ. Рубінштейном спробу сутнісної конкретизації психологічної категорії дії.

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 [201]. Це спосіб автентичного буття. У Його повноцінному вираженні вчинок, за В.А. Роменцем, завжди є водночас і акцією духовного розвитку індивіда, й творенням моральних цінностей. Учинок є істинною, справжньою творчістю нових форм і якостей психічного. Тому, розкрити механізм 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 [201].

Конкретизуючи останнє положення можна зазначити, що вчинок є логічним «осередком» суб'єктного в людині, суб'єктне є логічним «осередком» суб'єктивного, а суб'єктивне – логічним «осередком» психічного. Отже, саме вчинок є найсуттєвішим і найглибиннішим осередком психічного в широкому розумінні цього слова, що знімає в собі і суб'єктне, і суб'єктивне в їх різноманітних проявах.

Представники наукової школи О.М. Леонтєва [117] визначають вчинок як полімотивовану дію, феномен, що виникає тоді, коли один мотив позитивний, а другий – негативний. Тобто як дію, пов'язану одразу з двома мотивами і яка слугує кроком у напрямку до одного з них і одночасно кроком у напрямку від другого, і через це є конфліктною.

Сучасна українська школа психології вчинку В.А. Роменця, акцентує увагу не стільки на визначенні вчинків як культурно-історичних зразків (стереотипів) поведінки, що повинні засвоюватись і відтворюватись Індивідом, скільки на визначенні їх як неповторних, творчих, відповідальних

душевно-духовних актів, здійснюючи які людина реалізує свою сутнісну міць, зростає як непересічна вільна соціокультурна особистість і неповторна індивідуальність [200].

Учинок, на відміну від інших проявів активності (дія, діяльність) репрезентує людину цілісно, «монадно» як мікрокосм і тому цілком може бути віднесений до списку метаісторичних «феноменів вічності» [200]. Учинкове закладене в людині на рівні архетипового. Людина природно приречена вчиняти, щоб бути людиною. В цьому її онтичний хрест і онтична перспектива.

Учинок – вікно у сутнісний світ. Джерело вчинковості – суперечність між буттям і небуттям, добром і злом, прекрасним і потворним, істинним і неістинним, між сутністю і існуванням.

Під тиском обставин, за рахунок власної фізичної та психічної сили, керуючись прагматичними міркуваннями тощо, людина може досить продуктивно і креативно працювати. Але вона принципово не спроможна вчиняти під впливом зовнішніх стимулів. Хіба що у випадку необхідності протидії (все таки внутрішньої) умовам і обставинам, які її не влаштовують.

Хто є суб'єктом учинку? Чому не звучить: «Мій учинок», як і «Мій подвиг»? Але цілком звично сказати: «Я вчинив негідно»? У чому тут проблема?

Слід думати, що 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 і мати як «мій проект» чи «мій здобуток». Як «означений» мною він умирає і, насамперед, для мене. Те саме відбувається з лідерством, з авторством, з творчістю, з суб'єктністю, з героїзмом (Якось непристойно казати і навіть думати: «Я – лідер», «Я – творець», «Я – герой» тощо). Тому, позначником і оцінщиком вчинків може бути 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» тощо.

Проте як можна вчиняти, не ціле покладаючи саме вчинку, здійснювати подвиг, не жадаючи і не прагнучи саме його? Можливо вчинкове – це лише випадкове, стихійне і неочікуване для самої людини, що вчиняє? Це непросте запитання також вимагає відповіді.

Річ у тім, що вчинок є дією для себе і для інших, і тому її автору вона не може здаватися чимось особливим і визначним. Я сам для себе виступаю і автором, і метою, і засобом, і виконавцем, і суддею певних дій, які в залежності від результату, ступеню ризику і витрачених на його досягнення зусиль можу оцінити як вчинкові чи ні. Кожна людина має свою власну критеріальну шкалу, за якою вона відрізняє вчинок від злочину і від звичної, трафаретної дії. Проте, я із самого початку втрачаю надію на вчинок, якщо дозволю собі помислити його собі за мету. Вчиняти для людини означає бути, а не мати, і тому вчинок, в принципі, не підлягає плануванню і не може здійснюватися «заради» чогось. Лише – в ім'я чогось високого.

Найбільш яскравий спосіб вираження людської діяльності – вчинок з усім багатством його суспільно-особистісної суперечливості, – з одного боку, включає до свого змісту особливості історичного рівня культури людини, з іншого – сам визначає цю культуру, будучи виявом суб'єкта історичної діяльності.

Якщо в минулих історичних епохах можна простежити найтісніший зв'язок вчинку з міфологією, релігією, філософією, мистецтвом та іншими ідеологічними формами суспільного життя людини, то в XIX, а особливо в XX ст. вчинок об'єктивно пов'язується насамперед із науково-технічним прогресом. Революціонізуючий вплив науки і техніки на життя суспільства вирішальним чином визначає світогляд людини, її пізнавальні, естетичні та моральні відношення до дійсності, а через те і спосіб її суспільної поведінки. Не менш глибоким є вплив вчинку на науково-технічні досягнення людини.

Вчинок стимулює і підкорює собі ці досягнення, включає їх у свою психосоціальну структуру.

У сучасних працях із психології та філософії проблема людської діяльності, її творчого, вчинкового характеру набуває першорядного значення. Зокрема, СЛ. Рубінштейн пропонує включити в онтологію людини дію, працю, саму людину, що творить, як необхідну та істотну ланку. У такому тлумаченні людина виступає як істота, яка реалізує свою сутність в об'єктивних продуктах своєї творчості та усвідомлює себе через них. Специфіка людського способу існування визначається далі мірою зв'язку самовизначення та визначення з боку іншого (умови, обставини), характером самовизначення у зв'язку з наявністю у людини свідомих дій. Так виникають кардинальні питання про місце іншої людини в людській діяльності, причому інша людина береться тільки як спосіб, знаряддя або як моральна мета «моєї» діяльності. Виникає також питання про можливість усвідомлення безпосередніх результатів і непрямих наслідків будь-якої людської діяльності, вчинку, а також усвідомлення мотивації, детермінації людської поведінки, системи значень або цінностей. Велика кількість понять, представлених у С. Л. Рубінштейна, свідчить про істотні ознаки вчинку. На жаль, теоретично вони ще не упорядковані і виступають на передньому краї психологічної науки. Реалізація загальної теорії психіки передбачає визначення вчинкової дії та післядії як всезагального комунікативно-творчого акту, що здійснюється між людиною і світом. Виникає перше завдання: розкрити відношення людина – вчинок – світ, у якому вчинок не просто опосередковуюча ланка, а всеохоплюючий зріз буття, де в певному розумінні і людина, і світ постають як діалектичні моменти [201].

Сучасна психологія, конкретизуючи поняття «людина», має на увазі насамперед особистість. Російський термін «личность», маючи в собі старослов'янський корінь, повертає нас до слова «лик». «Личность» надає «лик» субстанції.

«Зріз» і є цей «лик» – самовияв субстанції, матеріального і духовного світу. Тоді протилежний терміну «личность» буде термін не «світ», а близький за своїм значенням до «субстанції». «Личность» передбачає «лик» матеріального світу, матерія в собі «безлика».

Виникає друге завдання: показати вчинок у зв'язку з його науково-технічною осначеністю. Остання не є зовнішнім аксесуаром учинку, а його суттєвою історико-культурною визначеністю.

Вчинок є основною ланкою, осередком будь-якої форми людської діяльності, і не тільки моральної. Він виражає будь-яке відношення між особистістю і матеріальним світом. Це відношення можна правильно зрозуміти, коли зміст поняття «особистість» вбере в себе те, що вже олюднене, освоєне, набуто людською індивідуальністю – знання, уявлення, усвідомлені закони. «Великий світ», включаючи свою особистісну визначеність, є світ не освоєний і протистоїть своєю таємницею особистості й передчувається за світом освоєним. Наявність великого, довершеного в собі світу передчувається в уявленнях особистості, у суперечливості пізнання, в осягненні прогалін знання, в естетичному сприйманні досконалих і спотворених форм. Ось чому свідомість особистості переступає власні межі й спрямовується до «світу великого». Це можна розглядати як духовний розвиток самої людини, як розкриття «великого світу», який пізнає себе через особистість. Це можна розглядати як духовне становлення самої людини, як саморозкриття «великого світу», як всезагальний вчинок, у відношенні до якого і людина, і сам «великий світ» виявляються в певному розумінні залежними феноменами.

Вчинок – 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 творча взаємодія людини і світу. Вчинок формує і виявляє найістотніші сили особистості, як і самого «великого світу». Як єдино можливий ключ, він відкриває таємницю світу у формі практичного, технічного, наукового, художнього, соціально-

політичного тощо освоєння. Ось чому вчинок слід розглядати як всезагальний філософський принцип, який допомагає тлумачити природу людини і світу в їхніх пізнавальному та практичному відношеннях.

Вчинкові комунікація передбачає особистісне виділення людини зі світу. Причому особистість включає в себе не тільки вузьку суб'єктивність, наприклад, яку-небудь партикулярну пристрасть, а й усі свої знання та уявлення про світ, усе пізнане, відоме, усе, що виникає в сприйманні, об'єктивуючи, «проектуючи» це сприйняте назовні. Усе багатство світу, яке пройшло через сприймання, мислення, свідомість людини, становить особистісний світ.

Його не можна зводити до поняття біологічної істоти, що має певний набір потягів і прагне їх реалізувати. Особистісний світ не визначається межами фізичної, тілесної організації. В особистість входять її відношення до предметів, явищ і подій, зв'язки зі світом, живим і неживим, – опосередковано через суспільне життя.

Особистісний світ – це світ освоєний. Великий світ, крім того, ще й сфера великого невідомого. Те, що за відкритим особистісним світом Існує світ сам ПО собі, котрий включає в себе перший, показує необхідність екзистенціальної та пізнавальної комунікації цих двох світів – за старою філософською термінологією мікрокосмосу та макрокосму. Мова йде не тільки про те, що особистісний світ становить лише частину світу великого, але, головним чином, про те, що ця частина прагне розширити свою сутність шляхом освоєння цього великого світу. Вихід особистісного світу до великого здійснюється у двох провідних формах – пізнавальній і практичній. Недостатність особистісного світу та його антагонізм до об'єктивного виражаються в пристрасті, потягах, творчому неспокої. Діяльний зв'язок цих світів є творчість одного та другого, що можна уявити у вигляді кулі як символу структурної і змістовної безконечності об'єктивного світу, а особистісний – у вигляді «екранного» перерізу цієї кулі. Такий переріз не статичний, а повертається на осі купі, відкриваючи (або «вириваючи») її

зміст і водночас творячи його. Структурна мережа «екрана» включає в себе і структуру світу, і природу людини. Подвійна структура «екрана» є суперечністю, яка приводить його в колове обертання навколо осі кулі. Проходячи через кулю, «екран» весь час змінюється, відкриваючи все новий і новий зміст світу.

Суперечність, яка виражає відношення особистісного і всезагального світів, – глобальна й найвиразніша. У ній полягають основні проблеми філософії, а також психологи: 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 в основі своїй вчинкова. Вчинок – спосіб руху «екрана», безконечного повертання його площини, опосередкування особистості і матеріального світу. Немає окремих трьох сутностей, що взаємодіють зовнішнім чином, механічно між собою: особистості, вчинку і великого світу. Вчинок – результат взаємного переходу особистості і макрокосмосу, і цей перехід виявляє себе як творчий акт. Ось чому вчинок є всезагальна, синкретична, творча дія у відношенні її спеціальних видів.

«Муки матерії» (Я. Беме) свідчать про суперечливу єдність особистісного і всезагального світів, що приводить до їхнього взаємного вияву, в якому освоєне весь час вказує на неосвоєне. 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 у відношенні до неосвоєного «зовнішнього» світу, немовби ототожнюється з ним. Іншим способом вчинкова дія буде неможливою. Але відразу ж після її звершення виявляється не досягнуте безконечне всезагального світу. Помилка філософії, що вказує на потойбічність «зовнішнього» світу, полягає у відриві його від особистісного плану буття. У результаті світ, як він існує сам по собі, виявляється порожньою абстракцією,

а особистісний – мертвим, застиглим явищем. У дійсності – це дві взаємоопосередко-вуючі сторони вчинкової акції.

Екзистенціалістські ідеї «покинутості» і «страху» в дійсності є феноменологічними моментами, в яких фіксується протиставлення особистості і матеріального світу. Розуміння вчинкового акту як пошуку і знаходження опори в матеріально-предметному світі (будова пірамід, оживлення неживої природи, прогресуючі форми соціальної комунікації і т. д.) пов'язується з ідеєю подолання покинутості і страху на основі творчого відношення до світу.

Як вираз суперечності між особистістю і матеріальним світом, вчинок виявляє незавершеність, прагнення до вдосконалення, подолання невідповідності ідеалу і реальності в пізнавальній, естетичній та моральній діяльності з метою знаходження опори в матеріальному світі. У цьому причина існування «білих плям» в нашому пізнанні, які слід заповнити. Ці «плями» не є щось саме собою зрозуміле у вигляді острівців непізнаного. Це суперечність того, що вже є пізнаним, і того, що перебуває в акті пізнання; вона виражає своєрідність «екрана», де перехрещуються шляхи особистісного і матеріального світів. Подолання цієї суперечності здійснюється єдиним способом – у вчинковій акції, яка водночас має пізнавальний, моральний, естетичний смисл і з необхідністю включає практично-предметне перетворення світу.

Вчинок у його провідній визначеності є комунікативним актом, що здійснюється між особистістю і матеріальним світом. Таку комунікацію можна розуміти як зв'язок, перехід інформації між ними, як їхнє об'єднання. Об'єднання з неживим або живим світом має за мету ствердження особистості в матеріальному світі, знаходження опори для цього ствердження, оскільки «індивідність» особистості виявляється її ущербністю.

В особистості і проти неї існує матеріальний світ. Акти їхнього взаємного переходу є вчинковими актами. Тут насамперед виявляється якийсь стан у вигляді сукупності світових подій. Така сукупність, що визначається,

висвітлюється особистістю (включаючи і останню) і разом з тим не визначається нею, тому що існує поза нею як невідомий, неосвоєний матеріальний світ, є ситуацією – першим моментом вчинку. Спрямована напруга співіснування особистісного і матеріального світів, яке визначається ситуацією і виявляється в потязі до комунікації з матеріальним світом, є мотивацією – другим моментом вчинку. Реальний взаємний перехід цих двох моментів є вчинковий акт і його післядія. Крім нього, справді діяльного в світі немає нічого. Є результат учинку – подія.

Психологічна картина звершення вчинку починається з надання значення феноменам матеріального світу. Це – ситуація. Значення, надане феноменам, але протиставлене їм як невідповідним, є мотивацією вчинку. Акт перетворення феномена з тим, щоб він відповідав Ідеальному моменту мотивації, становить сам вчинковий акт.

Відкриття, утворення будь-якого феномена в особистісному світі є значуще відкриття. В результаті утворюється сукупність значущостей, яка визначає ситуацію. Значення як таке має місце хоча б у силу ноуменального обґрунтування даного феномена. Його значущість, що перебуває в ноумені, створює ситуативну напругу, спрямованість. Не сам феномен захоплює, а те, що криється за ним, що виступає як відношення сутності і явища тощо. Відношення феномена і ноумена виявляється у зв'язку буття і небуття, свободи і необхідності і т. д. Розгортання ситуації відбувається внаслідок взаємодії між феноменом і ноуменом, їх взаємного переходу. Перетворення ситуації є зміна вихідної позиції, а отже – значень (тут поки що ми абстрагуємося від особистості, людини). У зміні позиції зникають і перетворюються феномени. У результаті цього виявляється якась точка відрахунку в рамках сприймання або уявлення, що приводить до порядку, зв'язку у світі, що відкрився.

Значущі ситуаційні компоненти розвиваються і змінюють одна одну. Ось чому поряд із ситуацією виступає постситуація, або антиситуація, – те, що не має значущостей або вже не має їх, те, що потенційно може стати

ситуативним відношенням. Ці позаситуативні компоненти стають фактами, які втратили свої значущості і стали начебто «каменями на дорозі». Світ у цілому складається із ситуаційних відношень і наявних фактів як таких, що втратили своє значення компоненти в ситуації. Останні знову, перетворюючись на більш глибокі рідші, захоплюються в ситуативні відношення. У цьому «розкопуванні» ноумена ситуація йде в глибину. Але кожне копання дає лише нову загадку, нове «покривало». Відкрите, розгорнуте відразу ж стає прихованим, таємничим, інтригуючим. Ситуаційні відношення у своєму розвитку проходять ступені нейтральності, конфліктності, колізійних зіткнень. За цим останнім ступенем кількісні перетворення переходять у якісні. Ситуація змінюється. Суперечності між феноменальним і ноуменальним зв'язуються в один вузол. У попередніх формах ситуації значення ще не беруться в їхній єдності і зв'язності. Ось чому індиферентно співіснують значення різної спрямованості, їхня роздільність далі долається, тому що вони виявляються різними суперечливими сторонами одного й того ж значення. Цей вузол суперечливих значень, спрямований на ситуацію, звідки він походить, являє собою мотиваційний аспект вчинку. У цьому новому моменті фіксується велика суперечливість світу. Мотивація виявляється суттєвим продовженням ситуації. Таке повернення до вихідної позиції, точніше спрямованість на ситуацію, – це вияв драматичної невідповідності між феноменом і ноуменом. Виникає буттєвий драматизм, що вимагає належної розв'язки.

Розгортання процесу мотивування триває аж до постановки цілі, з якої починається вчинкова дія. Ціль – рушійна основа мотивації. Остання виявляє такі форми, як імпульсивну, емоційну, емоційно-розумову, раціоналізовану, абстрактно-інтелектуальну, абсолютно-моральну. У своїй внутрішній логіці мотивація завершується своєрідним «бажаним образом», але ще не ціллю. Так, абстрактно-інтелектуальна мотивація захоплює в себе і ситуаційні відношення, і ті, що вийшли за межі ситуації. Цим немовби продовжується ситуація, але вже перетворюючись на мотивацію. На цьому рівні утворення

вчинку реальна дія неможлива. Мотивація страждає роздвоєністю, амбівалентністю, що спонукає до боротьби мотивів та необхідності обрання провідного мотиву.

У завершальному запереченні сукупності фактів і у виключному зосередженні на об'єктивному предметі виявляється ціль. До цього часу дія вчинку ще не починалась. Вона була неможливою, тому що через усі форми мотивації проходила амбівалентність, антагоністична вчинковому акту. У цій роздвоєності ціль була ще неможлива, тому що наявність «одного» та «іншого» як вираз амбівалентності не могла привести до постановки цілі. Тільки, при фіксації однієї сторони амбівалентності стає можливим її перетворення на ціль. Показуючи спочатку начебто різні цінності, амбівалентність потім свідчить, що вона можлива лише за амбівалентної рівності одного та другого моментів своєї структури. Тоді значною мірою буде справою випадку, яка сторона амбівалентності отримає перевагу, абсолютизується як емоційний образ і стане ціллю. Емоційне потрясіння, що супроводжує амбівалентність, сприяє відкиданню аргументів «за» і «проти», оскільки «боротьба мотивів» виявляється дією, що уходить в безконечність і не має реального завершення. Очищена від нашарувань мотиваційної боротьби, ціль відкриває перехід до вчинкової дії.

Розвиток мотивації виявився за своїм змістом проясненням того об'єктивного предмета, який визначав спрямованість особистості до вчинкової дії. Виражаючи те, чого прагне людина, мотив є вихідною рисою суб'єкта діяльності. З розвитком мотиваційного аспекту вчинку в ньому дедалі більше виявляється об'єктивність – той предмет, на який буде спрямовано вчинкову дію. Якщо на початку становлення мотивації присутні емоційно та предметно розпливчасті її компоненти, то на завершальних етапах розвитку, в її найбільш виражених формах виступає чітка об'єктивна ціль дії; інакше вчинковий акт не зможе початися. Спочатку ціль має характер зовнішньої предметності і повністю поглинає особистість. Це предмет – ціль, який слід усунути, перетворити, присвоїти, знищити, розвинути. Така ціль,

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 оточуючим предметам і зводить їх до рівня засобу, хоч вони мають своє автономне буття. Виникає відношення цілі і засобу, що глибоко визначає характер самого вчинку. Воно по суті викликає вчинковий акт.

Якщо розвиток мотиву завершується більш чітким уявленням його предмета, то останній є першою характеристикою цілі. Вихідні мотиваційні сили вчинку повинні об'єктивуватися, реалізуватися у своєму протиставленні – у певному предметі. Ціль-предмет починає диференціюватися саме завдяки своїй ефективності. Вона виступає в багатоманітності, розчленуванні, зрештою, як сукупність відношень до інших предметів. У своїй нерозчленованій цілісності вона може бути присвоєна тільки зовнішнім чином. У такому випадку з нею не можна увійти в діяльний контакт. Такий предмет не може слугувати реальною ціллю. Якоюсь мірою він відповідає і в той же час не відповідає мотиву. Між ними встановлюються вибіркові відношення. Це призводить до необхідності диференціювання цілі.

Прості операції з предметом як ціллю не зачіпають моральних та інших аспектів особистості. Вчинкова ж ціль-предмет уся охоплена між особистісними відношеннями, вона символізує, виражає їх. Цей символ – продукт творчості – виявляється далі засобом комунікації, уособлюючи між особистісні відношення. Вони стають тепер на місце цілі-предмета, вказуючи на дійсний об'єкт учинку. Так предмет-ціль із самодостатнього утворення стає засобом впливу, точніше комунікації з Іншими предметами, індивідами, особистостями і т. д. Він важливий тепер не сам собою, а тією мірою, якою розкриває міжособистісні відношення, виступає їхнім представником. Таким учинковим засобом виявляється не стільки матеріальний предмет, скільки предметна дія. Головне тепер – в його осмисленні, в наданні йому соціального значення смислу комунікативного процесу.

Ціль переходить у засіб вчинку за необхідності її досягнення. Вона виявиться тільки ціллю, якщо не буде опосередкована засобом! Опосередкування мають впливати з самої цілі, з суттєвої її природи, а не бути їй чужими. Інакше вони не можуть бути засобами саме цієї цілі. Засіб вчинку є опосередкуванням між ціллю та особистістю, що вчиняє.

Абсолютний раціоналізований характер ситуації та мотивації перешкоджає вчинковому акту внаслідок своєї безконечної опосередкованості. Опосередкованість у сфері засобу має практичний, позбавлений абсолютного раціоналізування смисл. Засоби, прикладені до цілі, здійснюють вчинкове перетворення, вчинковий акт з його післядією. Його результатом, продуктом є нове ситуаційне відношення. Здійснилась подія в людській психіці. У вчинковій спіралі виник своєрідний канон поведінки. Вчинкове коло завершене.

Це нове ситуаційне відношення є перетворений світ, де особистість більш адекватно його виражає, більш глибоко входить в його надра на основі комунікативного процесу. Вчинок як укорінення людини в світ є особистісна суб'єктивність, «мікросвіт». Так формується єдність пізнавального і практичного відношень людини і світу. Новий «мікросвіт» відкидає старий саме в акті вчинкової творчості – само творчості світу. «Великий» світ виявляється в новому аспекті, розтині. У вчинковому перетворенні світу опосередковуються, вступають у комунікацію різні особистості.

У зміні світових розтинів – тією мірою, як вони утворюють поступову безперервність – функціонує єдина особистість. Переривання цієї поступовості руйнує єдність особистості. Тоді вона розпадається на безліч особистісних існувань-безвідносно до того, чи корелюють вони з єдиним організмом як індивідом або родом. До того ж принцип організму сприяє виникненню безлічі особистісних світів.

Хоча кожен з них і ґрунтується на анатомічних, фізіологічних, біохімічних та інших засадах, особистісний світ є насамперед світом психологічного змісту. Зв'язок двох проблем – «людина і буття», «людина та

Інша людина» – передбачає індивідуалізовану замкненість кожної особистості, внаслідок чого виникає драматизм буття, що стосується зв'язків між людьми, їх творчої комунікації тощо.

Зв'язок між проблемами «людина і буття» та «людина та інша людина» визначається пошуком опори в бутті. Особистісний світ у прагненні розширити своє існування виявляє безопорність і ненадійність, беручи себе тільки як ізольованого індивіда. Буття, що провалюється в небуття, – ось його загострена риса. Вада суто індивідного буття викликає необхідність комунікації. Це – негативна причина. Позитивна полягає в органічному зв'язку екзистенціальної та інтерперсональної комунікації. Обидві форми пов'язуються одна з одною, будучи екзистенціально єдиними: однією стороною зріз веде до світу, іншою – до людей. Спочатку виступає поляризація «людина і світ». Причому під людиною слід розуміти особистість в усій сукупності індивідуальних сприймань та уявлень – особистісний світ, виявлений в людському існуванні. Тоді «світ» тлумачиться як існуючий «в собі». Таке відношення людини і світу породжує гідний людини драматизм буття. Світ «поза людиною» викликає екзистенціальний та пізнавальний неспокій. Саме психічне як зріз і є ця суперечлива єдність людини і світу.

Комунікація особистостей в її етичному, моральному відношенні обтяжена їхньою буттєвою роздільністю. Постає старе питання про реальність «іншої свідомості». Зв'язок особистостей можна уявити у вигляді січень кулі, які перетинаються в її осі. Це уявний зв'язок, тому що суб'єктивності безпосередньо не перетинаються. Реальні площини розтину світу існують роздільно і навіть розходяться радіально. Ця вісь перетину вказує на іншу особистісну суб'єктивність. Вона прагне розширити своє існування до рамок всього матеріального світу, охопити Його, злитися з ним, перетворити особистісну площину в кулю безконечного буття. Індивідна обмеженість людського існування примушує його до екзистенціального розширення – охопити, включити в свою орбіту інші існування. Обмеженість

особистості стає засадою її соціальної природи. Вчинок як соціальний акт об'єднує людину і світ шляхом взаємних комунікацій окремих особистостей на основі «матеріального» світу. Основний рушійний принцип здійснення вчинку є принцип заповнювання, завершеності «кулі буття», потягу і сходження до великого світу природи і суспільства. Потреба опори в іншому, ущербність одиничного існування – феноменальний вираз необхідності поєднати мікрокосмос і макрокосмос та знайти в цьому велику самодостатність.

Ноуменальний канал інтерперсонального зв'язку – поки що відкрите питання психологічної науки, а може, ще й не поставлене в ній. А особистісний світ безпосередньо відкриває ноумен своїм екзистенціальним розтином. Усувається ідея незбагненої потойбічної сутності. Ноумен весь посеїбичний – він в усій багатоманітності світу. Особистості не тільки перехрещуються, а зливаються воєдино. Між ними немає стіни – замкненості, абсолютної роздільності «без вікон і дверей» (Ляйбніц). Форми доповнюючого вчинкового вияву іншої суб'єктивності піднімаються великими «феноменологічними» сходами, охоплюючи жорстокість, егоїзм, альтруїзм, садизм, любов і все інше, що тільки допомагає виявити, впізнати, закарбувати у своїй душі іншу суб'єктивність, її пошуки – це історичний хід моральності, що завершується визнанням схожості і прав індивідуалізації інших суб'єктивностей, їхньої доповнюючої взаємодії. Особливості індивідуального існування показують необхідність екзистенціальної взаємодії особистісних існувань.

Світ цих існувань у «Божому задумі» є їхньою накладеністю змиканням, узгодженістю, а не роз'єднаністю, ворожнечею. У цьому стані відкривається великий світ моральності, вчинкових комунікацій, які мають конкретні форми в різних видах людської творчості.

Накладеність особистісних існувань створює загальне «світло всередині буття»: Ці існування перебувають в одному світі. Це відкриває справжній смисл дійсної комунікації між ними. Принцип доповнення

розширюється до принципу узгодження: «моє буття є й твоїм буттям». Постає багатоманітний і єдиний предметний світ для всіх існуючих людей. У цьому світі найважливіша проблема – створення цінностей, їх розподіл на основі визнання екзистенціальної тотожності безлічі особистісних світів. Це найбільше диво – «відкритий» єдиний світ для всіх людей як поле їхньої суспільної діяльності. Його створено в сукупному творчому акті всіх людей. Вони вийшли з матеріального світу в особистісний, відчули необхідність об'єднання на основі єдиного світу, у якому вони опинились. Це – найвеличніший факт. Одне із завдань психології, яка осмислює свій поклик, – розповідати про великий монізм Всесвіту як єдність особистісних існувань. Це відкритий світ, одне небо і одна земля, справжній монізм як результат злиття, накладання, єднання безлічі «мікросвітів».

Можливість комунікації за монадологічної замкненості індивідів стала предметом аналізу з боку філософів і психологів. При цьому спочатку виходять з тези, що індивіди повністю роз'єднані (Ляйбніц, Дžeme, Рассел та ін.), а потім намагаються перекинути між собою місток. Ще Дарвін визнавав можливість інстинктивного сприймання суб'єктивних переживань іншого індивіда. Але це передбачає звичайний перцептивний механізм, якому недоступна чужа суб'єктивність. Малоефективною виявляється пропозиція М. Шеллера про механізм «інтуїтивного сприймання» [123]. За Г. Лосським, «психічні явища не існують без тілесних процесів і... наскрізь пронизують їх собою. Ось чому, подібно до того, як категоріальні зв'язки (напр., єдність, множина і т. п.) немовби наочно вбачаються нами при сприйманні матеріальних речей, хоч вони насправді належать до ідеального світу і слугують лише основою для реальних матеріальних процесів і ніяк не перетворюються самі в щось реальне, так і психічний процес, радість, симпатія і т. п. світяться нам у блискучому погляді, чарівній усмішці, у голосі, що пестить вухо» [118].

Т. Лігше і І. Лапшин [122] також не мають наміру підтверджувати безпосередню комунікацію особистостей. Насправді ж вона здійснюється. І

справа не в тому, що психічне «світиться», «теплиться» в тілі. Відкритість особистості полягає не в тому, що її можна відкрити як черепашку, а в тому, що вона сама себе відкриває, поширюючись на весь доступний для неї світ. Цей світ входить у неї як її визначеність. Вона відкрила його. Але не ззовні, а зсередини. Тому за будь-якого рівня пізнання й буття світ відкрито повністю, і за явищем не криється потойбічної сутності. «Я знаходжу себе в цьому світі так само, як і в інших».

Гегель розглядав «інших» гносеологічно – як момент «феноменології духу». К'єркегор показав незводимість буття до пізнання. За Гайдеггером, це відношення не свідомості до свідомості, а буття до буття в їхньому нерозривному зв'язку [102]. Але Гайдеггер бере існування «інших» як факт і не показує численності їх. Сартрівське доведення існування іншої людини з метою подолання соліпсизму «для-себе-буття» бере як основу два-три факти суто емпіричного значення. «Поява людини як об'єкта в полі мого досвіду ще не є доведенням того, що Існують інші люди». Тому Сартр висуває ідею «позицій», які мусять свідчити про існування інших. Це-сором та гордість. їх переживають не перед речами, а тільки перед людьми. У почутті сорому я, мовляв, стверджую іншого як вільне «буття для себе». Сором – це почуття об'єктивності, оскільки сама об'єктивність зумовлена поглядом іншого [272].

В аргументах Сартра бракує логічної необхідності існування іншого. Не в емпірично багатоманітних формах учинку (сором, гордість і т. д.) слід шукати доказ існування іншого, а в спрямованості вчинків, у їхній послідовній незліченності, у їхній взаємній рефлексії. Це розкриває загальний смисл вчинкового комунікативного процесу. С. Л. Рубінштейн [201] не прагне виявити цю єдність, кажучи пише про існування окремих індивідів як про чисто емпіричний факт.

Існування іншого ще не показує необхідності вчинку. Вона мусить корінитися в іманентній суперечливості буття. Такі поняття, як мікро – і макросвіт, сутність і явище, кількість і якість, чисте буття і визначене буття,

свобода і необхідність, кінечне і безкінечне, виражаючи основне питання філософії, вказують на вчинок як на свою вихідну реальну ланку і категоріальну мережу. Кожне з цих суперечливих відношень припускає в собі внутрішній учинковий зв'язок. Це пише абстракції від реального вчинкового акту, які самі по собі не мають рушійної сили.

Надломленість ситуації, суперечливість мотивів пояснюються перебуванням удвох площинах: посеїбчній (особистісний світ) і потойбічній (всезагальний світ). Тільки на цій основі ситуація та мотив мають вчинково стимульний характер.

Антагоністом особистісного світу може бути тільки матерія як субстанція. Свідомість людини «лякається» її, тому що повний перехід у матерію означає смерть, зникнення, ніщо. Страх смерті – це страх перед незворотним переходом у матерію. Нищівна міць субстанції породжує у людини потяг до самозбереження, що виступає провідним психологічним або навіть антропологічним принципом (Спіноза).

Уся структура вчинку мусить мислитися як така, що співвідноситься з «матеріальним» світом – стимулом перетворення. Особистість прагне зберегти себе перед міццю матерії, перед анігіляцією. Ось чому у співвідношенні з матерією вона виступає як така, що воліє. Матерія має тенденцію до деперсоналізації, що загрожує живому, включаючи свідомі Істоти. На цій негативній рисі матерії будує свою систему екзистенціалізм. Він не враховує того, що матерія має і творчо-вчинковий момент. Науково-технічний прогрес, який почав свою ходу з стародавніх часів, спрямований саме проти цього негативного атрибуту матерії. Мета цього прогресу (як він мотиваційно, суб'єктивно усвідомлюється) – зберігати і стверджувати особистісну гідність людини. На вістрі сполучення двох атрибутів – руйнуючого, деструктивного й утворюючого, творчого – виявляється характер вчинку.

Загальний смисл вчинкового акту іноді визначають як творчу дію, і в цьому є частка істини. Проте творчість не може бути остаточною ціллю

вчинку, тому що сама повинна мати її. Ідея самоздійснення вчинку досить абстрактна. У ній абсолютизується окремо взята особистість у відриві від її соціальної природи. Смысл, ціль самоздійснення за такого підходу розкритими бути не можуть. Терміни «самоздійснення», «самореалізація» мають преформістський відтінок і вказують на розгортання вже наявного змісту. Стародавній прототип цього поняття – «ентелехія» Аристотеля, що включає в себе потяг до мети як своєї самості, а це своєю чергою виключає соціально-комунікативний смысл людської природи. Самоствердження через комунікацію – ось завершальна формула, в якій може бути виражений загальний смысл вчинку в єдності його індивідуального і соціального моментів.

Комунікація виступає найважливішим визначенням вчинку, в якому людина звертається до великого матеріального світу (живого або неживого), змістовно взаємодіючи з ним. Унаслідок комунікації виникає соціальна спільність, єднання всередині неї. Цим досягається освоєння світу і найбільш ґрунтовне самоствердження в ньому. У випадку, коли протиставлена світові індивідуальність такої єдності не виявляє, може мати місце спроба силоміць і будь-що досягти її.

Виникають злочинні форми комунікації – аж до знищення того учасника взаємодії, котрий не виявляє тенденції до структурної та формальної єдності. Механізми авторитарності, конформізму, деструктивізму, які начебто забезпечують людині «втечу від свободи» (В. Шекспір, Ф. Шіллер, Ф. Достоевський, Е. Фромм та ін.), є формами негативної, злочинної комунікації. Те, що ці форми вчинку визначають як неусвідомлювані (Е. Фромм та ін.), позбавляє їх справжнього соціального смыслу і надає їм характеру фатальності. Щоправда, момент неусвідомлюваності тут існує. Але він найтіснішим чином взаємодіє з моментом свідомого. Якщо завершальні форми вчинку з відповідними формами мотивації перебувають «по той бік» свідомості, вчинкова акція все ж становить найвиразнішу форму саме усвідомлюваної дії. Адже

суперечності між ситуацією і мотивом долаються насамперед за наявності свідомості, що інтегрує їх, і поза цих умов вчинок здійсненим бути не може.

Людина не завжди і не повністю усвідомлює завершальну ціль і багатоманітні наслідки свого вчинку. В одних обставинах виступає мета – проста формальна комунікація, в інших – досягнення структурної, змістовної єдності між індивідами. Нарешті, вчинок, що усвідомлює самого себе, може бути спрямований на освоєння світу, що приводить особистість до всебічного самоствердження. Специфікація вчинку, тобто перехід до конкретних форм людської діяльності, визначається її творчим характером. Як логічний осередок і реальний механізм будь-якої форми творчості вчинок виражає те найбільш людське, що властиве різним видам діяльності. Вчинок, будучи безпосереднім вираженням комунікації, що лежить у його основі, може мати наукову, художню, технологічну, практичну та інші форми, але його змістом є розширення впливу індивіда на предмети і події оточуючого світу. Вчинок є діяльна об'єднуюча ланка компонентів творчої комунікації: інтуїції, фантазії, мислення і т. д. Завдяки йому встановлюються між людські відносини і розгортається безконечна гама моральності або аморальності. Ці відносини починаються з виникнення простих залежностей і завершуються здійсненням свободи в соціальній комунікації.

Залежність і свобода походять із джерел, що визначають специфіку вчинкової комунікації: гідності як провідної риси особистості і вкорінення в людську духовність. Відокремленість людського існування, виражена в таких поняттях, як «індивід», «творча індивідуальність», «Я», «самість», «суб'єктивність» і т. д., з необхідністю передбачає комунікацію; в ній зберігається, розвивається і стверджується індивідуалізація. Проте безкомпромісна втеча індивіда в себе веде до трагедійної самотності.

Вчинок є природною, безпосередньою формою комунікації (вкорінення в соціум), в той час як художня, наукова та інші форми діяльності являють собою опосередковані модифікації такого вкорінення. У цьому

розумінні вчинок є акт самоствердження особистості на основі утворення спільності з іншими індивідами.

Вчинкове освоєння світу підкоряється цій же меті. Проте воно ще не вказує на остаточний смисл, виступаючи тільки способом вкорінення і самоствердження. Вкорінення в «чужому» матеріалі (не людському) є ілюзією, паліативою, яка має місце в історичному процесі. «Крихкість» існування особистості, яка переживає загрозу зникнення і, зрештою, зникає (неминучість смерті), приводить до сукупності дій, спрямованих на подолання цієї «крихкості». Вже стародавні люди, створюючи міфологію на основі фантазії, «оживлюючої апперцепції» (В. Вундт), уособлюючи події, предмети, явища зовнішнього світу, уподібнювали себе іншому, щоб знайти твердий ґрунт для свого існування, освоїти великий світ, знайти самоствердження.

Оживляючи в міфології світ, олюднюючи тварин, рослини і все, що існує навколо, людина в цьому знаходить опору для свого існування. Протягом історії поле дії «оживлюючої апперцепції» дедалі більше звужується. Людина навіть в уособленнях та оживлених предметах бачить свою смерть. Освоюючи неживий світ, а поряд із цим змінюючи і комунікативний процес між людьми, сучасна людина допускає «оживлюючу апперцепцію» тільки як художній прийом і звертається насамперед до справжньої розвиненої суб'єктивності іншого, шукаючи в ній міцну опору існування.

Науково-технічний прогрес, який розширяє, убагатоманітнює комунікацію, посилює її, разом із тим не долає «крихкість» існування, не робить його безпечним. Безпосереднє прогресивне завдання, що вирішується історичним розвитком науки і техніки, – освоєння світу, щоб він не становив загрози для людського існування. Техніка і наука виступають опосередковуючою ланкою у створенні екзистенціальної опори для особистості на живому людському матеріалі. Проте їхня роль, будучи в

основі своїй роллю позитивного смислу, може отримувати антигуманну спрямованість.

Людська суб'єктивність як абстрактне життя спочатку може бути лише потенціальною буттєвою опорою для іншого існування. Первісно аморфна, невиразна суб'єктивність іншого не становить проблеми для вчинку. Він асимілює її, навіть не відчувши з її боку опору. Порівняно з нею навіть чужий речово-предметний світ об'єктивності, що важко піддається освоєнню, дає більше підстав для утвердження індивідуальності, ніж протиставлена їй аморфна суб'єктивність. Вчинок більш за все спрямований на те, щоб знімати «чуже» в іншій суб'єктивності, освоювати і підкоряти її власній індивідуальності. Втрата інтересу стародавньої людини до побудови пірамід як речової опори «продовженого» існування є відмова від матеріального принципу збереження у вічності індивідуального життя. Соціально-політичні, морально-релігійні і просто моральні вчення, поширюючись серед великої кількості індивідів, більш вдало реалізують для вихідної суб'єктивності її основне екзистенціальне завдання. Віра в потойбічне існування, в Бога або ж віровчення філософського характеру є різними видами пошуку «трансцендентної» опори індивідуального існування. Те, що в історії людства виступає такими способами ствердження комунікації, як «диво», «таємниця», «авторитет», становить лише окремі релігійно обмежені вчинкові механізми екзистенціального утвердження буття. Ідея потреби загального вірування (ідея «Великого Інквізитора») спрямовує здійснення основного принципу вчинку, утлумаченого як дія комунікації з метою самоствердження. Коли цьому природно виникає опір саме з боку живої людської індивідуальності, це часто провокує несамовиту лють відносно вихідної суб'єктивності. Найбільш відповідний матеріал для самоствердження особистості постає тому не тільки як індиферентний, а й як ворожий такому прагненню. У цьому бачать загрозу втрати основних підвалин життя в іншому існуванні.

В історичному русі суспільства політика, поступово розвиваючись, витісняє такі стародавні форми комунікації, як анімістичне оживлення природи, звичаєвість – інститут безпосереднього залучення індивідів до загальноприйнятих норм поведінки, мистецтво – спосіб формування ідеалу такої поведінки і т. п. Відшуковуються найбільш витончені форми використання людини як ідеальної екзистенціальної опори. У рабській формі залежності нехтують своєрідністю іншого індивіда. Це – володіння «абстрактними» людьми, грубо речова форма життєствердження, історично обмежена. Засоби здійснення вчинку перетворюються в абсолютизований принцип, копи інші люди оцінюються як знаряддя для досягнення чужої мети. Насильство як спосіб досягнення загального вірування в негативних формах свідчить про наявність глибоких коренів потреби спілкування. Досягнута таким чином загальна віра є неповноцінною, позбавленою життєвої комунікації. Вчинок, усвідомлений як продуктивний обмін духовними змінами між своєрідними особистостями, становить живу прогресуючу комунікацію. Постання різних форм людської творчості є пошук адекватних об'єктивних засобів самоствердження так, щоб вони найбільше відповідали головній меті вчинку.

Вища форма вчинкової дії вибирає шлях через конфронтацію протилежностей до їхнього синтезу, єдності. Вчинок виявляється дією безпосередньої творчої комунікації і спрямовується проти зведення Іншої особистості тільки до рівня засобу, знаряддя. Принцип субституції, який виникає в історичних формах вчинку, означає заміну людського матеріалу іншим, щоб зробити можливою творчу комунікацію і підійти до мети і остаточного смислу вчинку – прогресуючого життєствердження. Адже разом з історичним звуженням живої стихії як опори екзистенціального смислу зростає напруженість в пошуках комунікації саме з людським матеріалом. Тому і мораль стає більш витонченою, а в ряді випадків і більш жорстокою.

На вищих етапах становлення вчинку відкидається будь-яке зведення особистості до рівня допоміжних засобів. Люди, які вступають у вчинкову

взаємодію, домагаються рівного статусу неповторних самотійних індивідуальностей, що прагне розкрити і витлумачити гуманістична психологія.

Характер епохи визначає характер вчинку, а вчинок – важливі риси епохи. Адже у вчинку – героїчному або злочинному – встановлюються істотні відношення між людиною і світом, включаючи суспільне середовище.

Антиципація вчинку, що виростає з нього, розширюється до передбачення його результатів, успіхів, і це є найважливішим стимулом науково-технічного руху. Справа не в тому, що людина на основі цього прогресу створює собі комфорт, умови благополучного існування. Потреба в комфорті і таких умовах досить відносна і є постійним еволюційним фактором науково-технічного прогресу. Ця потреба є стимулюючою силою, коли вона набуває вчинкового значення і пов'язується з питанням «Бути чи не бути?» Тоді вчинковий стимул науково-технічного руху піднімається до рівня закономірності, закону, принципу.

Науково-технічний прогрес викликається не тільки структурою вихідного вчинку, а й вчинком іншого типу, що вступає в комунікацію конфліктного характеру. Ось чому два вирішальні фактори вчинку пов'язуються з упевненістю в дії, з тим, що сприяє її звершенню.

Форми вчинку визначаються насамперед властивостями вибору з альтернатив і тими «ритуалами», які «гарантують» його успішне звершення. Тому можна говорити про історичні форми ситуації, мотивації, характеру звершення самого вчинку, його післядії. Всі вони мають моменти ризикованості, стихійності, щастя. Це формує такі характерологічні риси, як наполегливість, сміливість тощо. Ситуацію ще зовсім не освоєно, у ній багато невідомого. Оскільки у вчинкові ризику напрям руху і повороти залежать від ситуаційних перипетій, а смисл його складає боротьба з ситуацією, то цей вчинок може бути охарактеризовано як пригодницький. Форми вчинку, що впливають звідси, виявляються в супідрядності ситуації і мотивів. Найважливіший фактор, що переборює ризик і таємничість ситуації, є віра,

на основі якої формується вчинок віри. У ньому ситуація залишається невизначеною, важко регулюється і передбачується навіть в її найближчих і безпосередніх визначеннях. Утвердження серед справжніх тривог переноситься на завершальні стадії, на віддалене майбутнє. Ось чому у вчинкові віри ще не має справжнього подолання і ризику, і безхарактерності. У цих умовах може виникнути вчинок релігійності з вірою в те, що всі нещастя зрештою приведуть до блага, а справжня винагорода прийде в потойбічному світі. Віра свідчить про недостатність прогнозуючої сили людської дії. У рамках віри виникає вчинок фаталізму, що виражає характерну особливість стародавнього світогляду й наївного оптимізму – «Все на краще в цьому кращому з кращих світів» – з такими модифікаціями, як провіденціалізм і т. п.

У вчинкові, що здійснюється на основі наукового передбачення, відповідного світогляду, компонент віри все ж існує. Віра 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 ризику і пригодництва.

Людина ставить перед собою життєві завдання, що переступають можливості технічного оснащення вчинку. Але в іншому разі не розвивались би ні його техніка, ні ідеологія. Коли дитина, намагаючись досягти певного пункту, вчиться ходити, вона ще не може врахувати свої реальні можливості і труднощі досягнення мети, але спирається при цьому на бажання і можливості своєї ідеальної, ще не розкритої природи. Цілі вчинку завжди вищі за реальні «технічні» оснащення.

Проте характер наукового пізнання не може дати вичерпно-цілісної картини світу й повного усвідомлення мотиваційних основ вчинку. Останній завжди практично округлює й завершує знання епохи. Це – найважливіший закон вчинку, який показує його реальну можливість. Вчинок формує цілісне відношення людини до світу, спираючись на партикулярність знання і самого

процесу пізнання. Якби людина, що вчиняє, чекала на повне знання, вчинок ніколи не зміг би початися. Впевненість є справжньою основою вчинку. Його якість при неповноті ситуаційної та мотиваційної інформації визначається характером впевненості у благополучному завершенні дії. У зв'язку з цим можна говорити про вторинність учинку в його відношенні до соціального життя людини і про умови подолання цієї вторинності.

Із факторів, що визначають характер вчинку, ідеологія і науково-технічний прогрес висуваються на перші місця. Ідеологія визначає змістовий бік учинку, його соціально-політичну спрямованість, науково-технічний прогрес визначає форми та характер його звершення. Ці фактори найтіснішим чином пов'язані між собою. Науково-технічний прогрес вторгається у зміст вчинку, ідеологія впливає на форми його звершення. Ідеологія визначає вчинок тим, що дає базову установку на відносини між людьми.

Наука і техніка не пов'язуються лише з умовами звершення вчинку. Забезпечуючи його науково-технічне оснащення, сприяючи звершенню його, вони стимулюють впевненість мотиваційного компонента (запас міцності, точність обчислень, надійність і т. п.). Наука і техніка висувають людину на нові вчинкові рубежі, розширюють і перетворюють особистісне буття. Вони створюють передумови для переходу (і самі є його способом) від особистості до матеріального світу, адже такий перехід являє собою науково-технічну творчість. Вона визначає ситуацію вчинку, розширюючи її, надаючи їй багатозначність, мотивацію, посилюючи складність, амбівалентність і трудність вибору тощо.

Корінні зміни, що здійснюються в ситуативних відношеннях вчинку на базі науково-технічного прогресу в динамізмові самої ситуації, зміні значень її компонентів. Незрівнянно ускладнюється структура ситуації. Відмирання «оживляючої апперцепції», яка перегороджує шлях натуральному пізнанню своєю наївною зрозумілістю, приводить до

пізнавального подиву. Змінюється принцип освоєння. Міфологія поступається місцем філософії, науці та художньому освоєнню дійсності.

Наука і техніка, розкриваючи дійсні, реальні відношення між подіями у світі, мають сприяти вільній і багатоманітній орієнтації людини, розвивати творчий характер ситуації. Якщо в давнину суб'єктивність у ситуаційних взаємодіях була повністю поглинена об'єктивністю надв'язуваних значень, то тепер участь «доцентрового» моменту очевидно перевершує «відцентровий». Знання об'єктивних законів, що розширюється, є в той же час знанням, що звільнює. Воно показує з можливою повнотою природну і суспільну включеність Індивіда в світ, єдність законів, які керують ним. У межах цих протиставлених фатуму законів людина може вільно створювати ситуативні відношення. За Дж. Фрезером, у магічних відношеннях людина відчуває в собі силу, яка може впливати на події світу, у релігії вона шукає вищу істоту благодіянь, і тільки через науку людина опановує свою справжню волю.

Прогрес науки і техніки впливає на ситуацію вчинку, створюючи атмосферу моральності, звичаю. Справа не в загальній фразі, «чи впливає позитивно прогрес науки на мораль чи ні», а в яких нових психологічних та етичних формах здійснюється вчинок. Зменшується ситуаційна приреченість людини. Значення компонентів ситуації (і вона в цілому) набувають великої рухомості. Розвивається динамічність переоцінки цінностей. Особистість есе більше опановує сили ситуації. Між цією залежністю і опануванням для кожної історичної епохи встановлюється певна міра. Тут не може бути тільки залежність або тільки опанування. Головне питання полягає у формі їхніх співвідношень.

Мотивація, характер боротьби мотивів змінюються історично. Проте не можна думати, що у зв'язку з науково-технічним прогресом буде зростати роль чисто розумової мотивації, яка може точно зважити «за» і «проти». Велика міра невизначеності у вчинкові буде залишатися завжди, якими б розвиненими не були техніка і наукові знання. Разом із тим зміни в мотивації безсумнівні. Вона очищується від «потойбічних» нашарувань, від надії,

пов'язаної із впливом містичних сил. Мотивація прояснюється і стає дійсно розумною в урахуванні справжніх тенденцій ситуації. Це не розсудливість мотивації, властива юнацькому вікові. Це не раціоналізація, коли людина виправдовує вже звершений вчинок або той, який хоче здійснити. Це – саме розумність мотивації, яка є результатом об'єктивного пізнання світу. Поступ наукового осягнення світу полягає в очищенні фактів від суб'єктивних нашарувань, у децентрації (Ж. Піаже). Мотивація прямо чи опосередковано відчуває вплив наукового духу, його об'єктивної розумності. Значний обсяг інформації приводить до того, що наукова об'єктивність стає своєрідною наукоферою, у якій дихає й живе людина.

Зростання об'єктивно-розумного характеру мотивації у зв'язку з науково-технічними досягненнями здійснюється на основі сприймання відповідної термінології з переходом її в буденну мову. Через усвідомлення мотивації мова звільнюється від суб'єктивно-містичних нашарувань. Впливаючи на форми і способи мислення, мова безпосередньо включається в поведінковий акт.

Об'єктивна розумність вчинку іноді пов'язується з математизацією сучасного знання. Вплив техніки на мотиваційну сферу здійснюється шляхом побудови штучно-розумного машинного середовища. Людина навіює собі, що світ в цілому і вона сама функціонують за машинним (біхевіористичним) принципом. Досягнення кібернетики, без сумніву, впливають на мислення навіть тих людей, які вивчають живу людину. В їхньому уявленні жива людина виявляється кібернетичною структурою, яка діє на основі суто об'єктивних законів. Вияв таких законів у потаємній сфері суб'єктивності людини робить її мотиваційну структуру позбавленою таємничо-містичних, супранатуральних моментів.

Визнання об'єктивно-розумного характеру людської мотивації не дегуманізує, а, навпаки, збагачує її гуманістичним змістом. Науково-технічний прогрес звільнює мотивацію для переживання високих звершень, для зосередження на проблемах буття, життєвого поклику людини.

З'являється можливість використати як засіб досягнення вчинкової мети не тільки людей, а головне – їхні науково-технічні досягнення. При цьому людина в силу своєї суспільної природи не уникає повністю необхідності бути в якомусь розумінні засобом. Проте, вступаючи в соціальну взаємодію як засіб, вона здійснює і свою мету, що виражає її індивідуальні, неповторно-творчі прагнення.

Універсальний і єдиний у своєму роді осередок людської діяльності – вчинок – виражає спосіб існування людини у світі, виступає постійно діючим фактором історичних форм прогресу. Вчинок стає ланкою, що опосередковує людину і світ.

Вчинкова структура відношень людини і світу є суб'єктом історичного процесу, людської діяльності. Складність психологічної структури вчинку, соціальна відповідальність особистості у вчинковому акті найтіснішим чином пов'язує його з науково-технічними досягненнями. Науково-технічний прогрес є немовби проекцією вчинкової необхідності у взаємодії особистості та матеріального світу.

Зв'язки між особистостями на основі вчинкової комунікації охоплюють широке коло явищ, пов'язаних не тільки з виробництвом економічним, а й з виробництвом моральних та інших цінностей. Ось чому головний осередок людської діяльності – вчинок – мусить бути розкритим в теорії, яка охоплювала б усі види діяльності: виробництво наукових, художніх ідей, естетичних і моральних цінностей і т. п.

Як універсальна жива зв'язка людини і світу, вчинок необхідно передбачає множинність особистісних існувань, можливість їхньої комунікації. Екзистенціальний смисл її полягає у ствердженні опори для існування. Інша людина з її суб'єктивністю виявляється найбільш відповідною опорою: визнання, слава, комунікація через оригінальність і т. п. Культура (наука, техніка, мистецтво, політика і т. п.) є створення способів вчинкового зв'язку через об'єктивацію. У цьому вчинок виявляє себе як

творчий акт. Ось чому загальною теорією творчості може бути така, яка включатиме в себе теорію вчинкової структури.

Суб'єкт психічної активності виявляється найповніше у формі особистості; суттєвою формою прояву особистості виступає вчинок. У ньому зосереджені всі сторони психіки для вирішальної ситуативної зміни.

Ситуація, мотивація, дія, післядія – завершена його структура. В історичному зміщенні акцентів на цих компонентах вчинку відбувається духовний поступ людини і людства.

У сукупності своїх визначень вчинок є логічним осередком суб'єкта психічної активності.

Здійснення вчинку в подія в житті людини: духовне зростання, переображення, встановлення нових відношень до світу. Вчинок формує «світ людини», і тією мірою, якою це вдається, вся структура вчинку підноситься до рівня важливих значущостей. Подія (подія) є результат вчинку. Її можна тлумачити також як завершальний етап самого вчинку, коли рефлексія констатує непересічну його значущість. Це рефлексія рефлексії, яка виходить за межі суб'єктивності і показує втручання вчинкової акції в саму об'єктивну дійсність. Разом із переображенням людини відбувається і переображення дійсності – уявне і реальне. Таким є сенс події.

Взята як така, що визначає собою сенс людського життя, зрозуміла в її надзвичайному типовому значенні, подія стає взірцевою, архетипною, ортопсихічною, зрештою – канонічною, а сукупність таких подій упевнено визначатиме психіку людини. Психологія, що звертає свій погляд на такі взірцеві феномени, називається канонічною психологією. Відшук 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, взятий в його буттєвій повноті, достатній феноменальній вираженості, у зв'язку з певною сукупністю інших канонів. Це визначає специфіку психологічного дослідження. У каноні як

еталоні – вихідна точка для судження про багатоманітність і психічних проявів людини.

Саме тому філософсько-психологічна теорія вчинку В.А. Роменця (1926–1998) [198] 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 [263] 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, синергійно, розглянути і збагатити значеннєво-сміслові поле розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів. Зокрема організація освітнього процесу на засновках цього підходу сприятиме не тільки розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів, але 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 смислоутворювальну 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 зреалізування заданих способів і форм взаємодії на об'єкт, процес;
- г) вносити зміни і відслідковувати отримані результати [53].

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» [16, с. 308]. 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 зреалізування.

Теоретико-методологічним підґрунтям моделі професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів нами обрано філософсько-

психологічну теорію вчинку В.А. Роменця (1926–1998) [199] 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 [263].

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 мисленнєво-пошукового творчого креативного вчинення: активізаційну, конативну, діяльнісну і саморегуляційну (рис. 2.1).

Беручи до уваги те, що ініціювання креативного вчинення та продуктивної діяльності зумовлюється сукупністю багатьох чинників, які мають свої функції та виступають у своїх ролях у цілісному процесі активності, то вихід із даної ситуації полягає у тому, щоб не з'ясовувати, що саме є творчим учиненням, а поєднати розуміння змісту та особливостей проблеми із зреалізуванням особистістю творчого потенціалу. Активність психолога-професіонала спрямована на творче пізнання свого фаху, поглиблення та розширення своїх знань, креативне вивчення клієнта, пошук нових оригінальних підходів та методів стосовно розв'язання повсякденних проблем у психологічній практиці. Причому ця активність постійно

знаходитися у креативно-дієвому стані, у пошуку продуктивних методів і підходів створення продукту творчості, що уможлиблює найкращий шлях зреалізування професійної діяльності, отримання внутрішнього задоволення від власних креативних спроможностей, підвищення свого професійного рівня та конструктивний розвій професійних творчих здібностей.

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

Результативність пошукової творчої діяльності психолога уможлиблює 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 мірою залежить від їх потребо-мотиваційної сфери, сформованої системи цінностей, життєвих цілей [263, с. 112-113], 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 довкілля. 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 миследіяльності.

Діяльнісна сфера у структурі мисленнево-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 довкіллям, 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 [див. 263]. 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 уможлиблюють досягнення креативного рівня розвитку особистості, в тому числі оволодіння нею методами, процедурами і технологією інноваційно-пошукової діяльності та у підсумку – створення продукту творчості (рис. 2.2).

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
зреалізування ресурсів і
потенцій особистості як
індивідуальності,
самоорганізація
власного творчого
потенціалу

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

Рис. 2.2. Складники професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів

Здатки є передумовою як творчої професійної діяльності, так і становлення креативної особистості фахівця, котрі уможливають внутрішнє спонукання до творчого вчинення, усвідомлення способів постановки і розв'язування проблеми, формування творчих мотивів і креативних спроможностей. 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.

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.

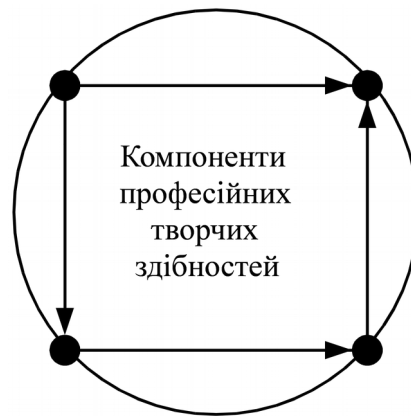
І, наприкінці, четвертий складник професійних творчих здібностей майбутніх фахівців психологічного профілю – професійна креативність, яка уможливує зреалізування ресурсів і потенцій власної індивідуальності, виступаючи при цьому як глибинна властивість, котра наповнена особистісним креативним змістом, 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).

1 – емоційно-когнітивний: здатність до екстравертованості 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

Емоційно-когнітивний компонент містить здатність майбутніх практичних психологів до екстравертованості та домінування як у прийнятті

рішень, так і в організації продуктивної діяльності; уміння ситуативно мобілізувати власну психодуховну енергетику, цілеспрямованість, що характеризує вольовий складник поведінки; спроможність суб'єкта впливу витратити додаткові зусилля задля зменшення ймовірності невдач, а також уміння ситуативно мобілізувати власну психодуховну енергетику, проявити наполегливість, активність і витривалість; завзяття при виконанні складних завдань, цілеспрямованість, що неподільно пов'язано з емоційно-вольовою 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, уможливають продуктивне вчинання. 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.

зреалізування оптимального стилю спілкування, обговорення процесу творчого вчинення, уможливлення здійснення професійно-креативної діяльності

Комунікативно-продуктивний компонент професійних творчих здібностей майбутніх психологів охоплює здатність і конкретні вміння ясно 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.

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 вміння 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) вміння прогнозувати міжособистісні стосунки;

д) знання основних прийомів і технік ділового спілкування;

ж) вміння 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.

Професійно-креативний компонент сутнісно виявляється в умінні особи свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку, індивідуальних досягнень; у сформованості таких особистісних рис, як креативність, ініціативність, націленість на співробітництво та співпрацю, впевненість у собі, здатність до самоаналізу, антиципації, творчої уяви. Саме цей компонент є засадничим глибинним регулятором особистих досягнень, самокерівництва, мобільності, й водночас стимулятором самопізнання, професійного зростання, вдосконалення майстерності, прискореного розвитку рефлексивних здібностей та формування індивідуального творчого стилю праці. Виокремлення професійно-креативного компонента вкрай важливе, тому що він визначає рівень розвиткового функціонування самооцінки, розуміння власної значущості для інших людей, відповідальності за результати своєї діяльності, пізнання себе та самореалізації у процесі професійної творчої роботи.

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

На підставі виконання вимог методологічних принципів учинковості і практичності людського усупільненого повсякдення у форматі способів, засобів та інструментів професійного методологування є можливість створити 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. Зокрема, нами виділено такі типи професійних творчих здібностей психолога: почуттєво-когнітивний; почуттєво-домагальний; переживально-додіяльний;

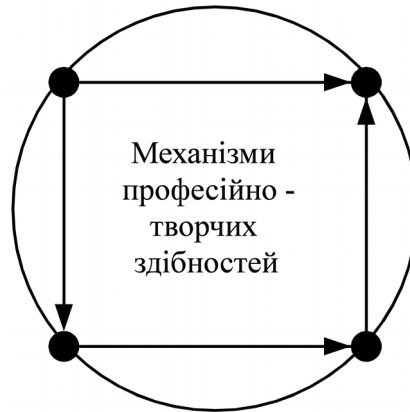
переживально-рефлексивний; пізнавально-потребовий; інтенційно-потребовий; цілепокладальний; рефлексивно-цільовий; проблематично-пізнавальний; діалогічно-спонукальний; комунікативно-діяльний; комунікативно-рефлексивний; предметно-пізнавальний; професійно-полімотиваційний; професійно-вчинковий; саморефлексивно-сенсовий (табл. 2.2).

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).

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 довкілля, створити нові об'єкти чи новий порядок (творчий продукт)



4 – рефлексивно-самоорганізаційний: рефлексія процесу і результату творчого вчинення, саморефлексія, яка уможлиблює 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

Проблемно-ситуаційний механізм спричинює ситуаційне постання мислекреативної діяльності особистості, оскільки проблемна ситуація, з 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) витoki (джерела, першопричини, умови), б) генезис (етапи, фази, закономірності), в) будова (ознаки, структура, оформленість), г) функції (призначення, завдання, доцільність) [263, 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 уможлиблює розвиток професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів, оскільки під час здолання серії проблемних ситуацій ними 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, уможлиблює 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, – уможливорює 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 уявлень, 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 уможливлюють створення нового чи/або оригінального продукту; в) розвиток рефлексивних здібностей та формування індивідуального творчого стилю професійної психологічної діяльності; і 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.

Для визначення рівня сформованості компонентів професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів було проведено експериментальне дослідження за визначеною діагностичною програмою.

Дослідження проводилось зі студентами IV-V курсів студентів-психологів з метою вивчення рівня розвиненості компонентів професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів під час навчання у ВНЗ. На нашу думку, зафіксовані особливості прояву професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів дадуть можливість порівняти і зрозуміти зміну сформованості основних компонентів у процесі їх професійного становлення та проаналізувати важливість вивчення умов гармонізації структури їх креативних здібностей. Дослідженням було охоплено 251 студент-психолог 4-5-х курсів психологічного профілю.

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 мисленнево-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 екстровертваності 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

Продовж. Табл. 2.1

<p>Конативні сфери: вмотивована система творчих потреб та спонукань на актуалізоване бажання зреалізувати власні креативні спроможності</p>	<p>Творчі здібності: актуалізація знань, умінь, норм і цінностей, виникнення вмотивованих вчинкових діянь, а у підсумку – створення образу оригінального продукту</p>	<p>Потребо-мотиваційний: потреби, мотиви, цілі, інші стимули (бажання, переконання тощо) творчих виявів особистості, виникнення інтересу до професійної творчої діяльності</p>	<p>Мотиваційно-регулятивний механізм: спонукання особистості до професійного креативного вчинення і бажання змінити професійне довкілля, створити нові об'єкти чи новий порядок (творчий продукт)</p>
<p>Діяльні сфери: зреалізування зовнішніх професійно-продуктивних умінь і компетентностей, удіяльна психологічна взаємодія у ході психологічного проектування</p>	<p>Творчість: употужнення здібностей особистості, зреалізування пошуково-інтелектуальної та одночасне здійснення мислепродуктивної діяльності циклічно-вчинкового творення</p>	<p>Комунікативно-продуктивний: зреалізування оптимального стилю спілкування, обговорення процесу творчого вчинення, уможливлення здійснення професійно-креативної діяльності</p>	<p>Комунікативно-діяльний механізм: змістове зреалізування особистістю нового способу-шляху розв'язання проблеми, власного творчого потенціалу та плідне усвідомлення мети психокреативних зусиль – створення творчого продукту</p>

<i>Продовж. Табл. 2.1</i>			
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 уможлиблює створення нового чи/або оригінального продукту, розвиток рефлексивних здібностей і саморефлексія творчого потенціалу
Результат: сформованість компонентів професійних творчих здібностей			

Концептуально-фундаментальними завданнями констатувального етапу нашого емпіричного дослідження було виявлення особливостей та динаміки розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів у процесі фахової підготовки.

Відповідно до змісту дослідження нами було розроблено його програму, яка містила такі етапи:.

1. Визначення мети і завдань дослідження.
2. Визначення об'єкта і предмета дослідження.

3. Постановка теоретичної гіпотези дослідження.
4. Визначення етапів проведення експериментального дослідження.
5. Добір критеріїв взаємозв'язку особливостей розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів.
6. Збір інформації (тестування, опитування, анкетування).
7. Математична обробка зібраної інформації, визначення кореляційного зв'язку між методиками.
8. Інтерпретація результатів дослідження.
9. Визначення найефективніших шляхів щодо формування професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів.

На першому етапі здійснювався добір методів і методик, які дозволили згідно з гіпотезою й завданнями визначити кількісні та якісні показники особливостей розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів.

Реалізуючи дослідний задум і вирішуючи поставлені завдання збору інформації, ми застосували ряд методик на різних етапах дослідження, зокрема:

- 1) методику дослідження рівня емпатії, запропонованої В.В. Бойко;
- 2) методику для дослідження мотивації досягнення успіху А. Мехрабіана;
- 3) методику дослідження вербальної креативності Є. Торранса;
- 4) методику дослідження професійного «Я» О. Сергеєнкової.

Вибір діагностичного інструментарію здійснювався відповідно до компонентів професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів, розробленого та обґрунтованого на засновках циклічно-вчинкового підходу та його принципів, моделі професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів. Тому, дані діагностичні методики дозволяють виявити рівень розвитку креативності особистості студентів-психологів.

Так, як дана категорія майбутніх фахівців належить, відповідно вікової періодизації, до періоду психічного та особистісного розвитку в юнацькому віці, нами дібрано методичний комплекс експериментального дослідження.

Юнацький вік – період життя людини між підлітковим віком і дорослістю. У схемі вікової періодизації онтогенезу, юнацький вік визначається як 17-21 рік – для юнаків і 16-20 – для дівчат.

Доступність до культурних цінностей, характер соціального оточення, спілкування і ряд інших чинників. Особливості психічного розвитку в ранньому юнацькому віці пов'язані із специфікою соціальної ситуації розвитку. Суспільство ставить перед молодого людиною життєво важливу задачу здійснити саме в цей період професійне самовизначення, причому в плані реального вибору.

Вважається, що загальні розумові здібності уже сформовані, проте протягом раннього юнацького віку вони продовжують вдосконалюватися. Юнаки та дівчата оволодівають складними інтелектуальними операціями, збагачують понятійний апарат, їх розумова діяльність стає більш стійкою та ефективною. Специфікою віку є швидкий розвиток спеціальних здібностей, нерідко напряму пов'язаних з вибором професії.

В спілкуванні формуються і розвиваються комунікативні здібності, котрі включають вміння вступати в контакт з незнайомими людьми, досягати їх прихильності і взаєморозуміння, досягати намічених цілей. В праці відбувається активний процес становлення тих практичних умінь та навичок, котрі в майбутньому можуть бути у пригоді для вдосконалення професійних здібностей.

В юнацькому віці продовжується процес розвитку самосвідомості. Новоутворенням юнацького віку є соціально-психологічна готовність до особистісного та професійного самовизначення. Психологічна готовність до самовизначення означає формування у юнаків та дівчат таких психологічних якостей, котрі могли би забезпечити їм в подальшому свідоме, активне, творче життя.

В умовах помітної визначеності життєвої мети важливим фактором розвитку особистості стає самостійна творча діяльність у конкретному напрямку на високому рівні майстерності [208].

Творче самовдосконалення в цьому віці йде у напрямку стрімкого зростання рівня компетентності і майстерності, що так би мовити, обслуговує стратегічну лінію творчого життя, забезпечує накопичення гігантського творчого потенціалу, завдяки якому стає можливим вирішення творчих проблем, додання глибоких філософських протиріч, здійснення глобальних наукових відкриттів та створення мистецьких шедеврів загальнолюдського значення. В цей час творча особистість потребує саме найвищої за своїм якісним рівнем освіти, яку вона має право отримати сама за вільним вибором в одному чи кількох вищих навчальних закладах або в процесі самоосвіти, творчого саморозвитку [].

В цілому розвиток особистості студента як майбутнього спеціаліста з вищою освітою відбувається у кількох напрямках:

зміцнюється професійна спрямованість, розвиваються необхідні здібності;

вдосконалюються, «професіоналізуються» психічні процеси, стани, досвід;

підвищується почуття «обов'язку», відповідальність за успіх професійної діяльності;

зростають домагання особистості студента в галузі своєї майбутньої професії;

на основі інтенсивної передачі соціального та професійного досвіду і формування потрібних якостей, зростає загальна зрілість і стійкість особистості студента.

Тому, формуючи комплекс психодіагностичних методик, ми також виходили із особливостей розвитку особистості в період юнацького віку, принципів цілісності та комплексності. На основі цього дібрані психологічні методи і методики, зорієнтовані на авторську концептуальну модель

професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів (табл. 2.3).

Таблиця 2.1

**Методи вивчення компонентів професійних творчих здібностей
майбутніх практичних психологів**

Компоненти	Методики діагностики
Емоційно-креативний	Дослідження рівня емпатії (В.В. Бойко)
Потребо-мотиваційний	Дослідження мотивації досягнення успіху (А. Мехрабіана)
Комунікативно-продуктивний	Дослідження комунікативних та організаторських схильностей (Б.О. Федоришин)
Професійно-креативний	Методика дослідження професійного «Я» О. Сергєєнкової

При розгляді емоційно-креативного компоненту ми звернули увагу на такий чинник, як емпатія, який значно впливає на особистість майбутнього психолога. Емпатія, тобто вміння поставити себе на місце іншої особистості і здатність до довільної емоційної реакції на переживання інших людей. Розвинена в особистості емпатія – ключовий чинник успіху в тих видах діяльності, котрі потребують проникнення у внутрішній світ партнера по спілкуванню і, перш за все, у професійній діяльності, зокрема в процесі взаємодії психолога і клієнта. Тому емпатія розглядається нами як професійно важлива якість майбутнього психолога.

Емпатія виступає як переживання та стійка властивість особистості. Емпатія – це складне функціональне утворення, в якому пізнавальні та емоційні процеси складають єдність, що взаємозумовлює опосередковану дію та розвиток актуальних потреб. Співчуття з віком стає дієвішим, усвідомленим та менш ситуативним, тобто в онтогенезі емпатія розвивається від елементарних форм до складніших.

За визначенням емпатія – це співпереживання, розуміння емоційного стану, проникнення-відчуття у переживання іншої особистості. Термін «емпатія» введений в психологію Т. Тітченером [22], який узагальнив ідеї, що розвивалися у філософській традиції про симпатії з теоріями відчуття Е. Кліффорда та Т. Ліппса.

Як правило, розрізняють емоційну емпатію, засновану на механізмах проєкції та імітації моторних і афективних реакцій іншої особистості, когнітивну емпатію, що базується на інтелектуальних процесах (порівняння, аналогія тощо), і предикативну емпатію, що виявляється як здатність особистості передбачати афективні реакції іншої в конкретних ситуаціях. Як особливі форми емпатії виділяють співпереживання – переживання суб'єктом тих же емоційних станів, які переживає інша людина, через ототожнення з ним, та співчуття переживання особистих емоційних станів з приводу почуттів іншого.

З метою оцінки рівня емпатії майбутніх психологів була використана методика «Діагностика рівня емпатії» (В.В. Бойко). Дана методика містила 36 тверджень, на котрі треба відповісти «так», якщо ви погоджуєтеся із судженням та «ні» – якщо не погоджуєтеся.

Обробка даних проводилася наступним чином. Підраховувалася кількість відповідей, що відповідає ключу кожної із шести запропонованих шкал: раціональний канал емпатії, емоційний канал, інтуїтивний, установки, що сприяють емпатії, проникаюча здатність в емпатії, ідентифікація в емпатія, після чого визначалася їх загальна сума. Оцінки за кожною шкалою можуть змінюватися від 0 до 6 балів і вказували на значущість конкретного каналу в структурі емпатії. 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.

Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення того, хто емпатує на сутність будь-якої іншої людини-її стан, проблеми, поведінку.

Емоційний канал емпатії фіксує здатність того, хто емпатує, входити до емоційного резонансу з оточуючими – співпереживати, брати співучасть. У цьому разі емоційна чутливість стає засобом «входження» до енергетичного поля партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати його поведінку і ефективно впливати можливо тільки за умови енергетичного підстроювання. Співучасть і співпереживання виконують роль провідника від емпатуючого до емпатованого і навпаки.

Оцінка за параметром інтуїтивного каналу емпатії свідчить про здатність досліджуваного 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. Інтуїція, вважається, менше залежить від оцінювальних стереотипів, ніж усвідомлене сприйняття партнерів.

Установки, які сприяють чи перешкоджають емпатії, відповідно полегшують чи, навпаки, утруднюють дію всіх емпатичних каналів. Різноманітні канали емпатії діють активніше і надійніше, якщо з боку установок особистості немає перешкод.

Проникаюча здатність до емпатії 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.

Ідентифікація є ще однією необхідною умовою успішної емпатії. Це вміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, постановки себе на місце

суб'єкта взаємодії. Основу ідентифікації складають легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідувань.

З метою вивчення потребо-мотиваційного компоненту, зокрема, такої його характеристики як мотивація досягнення застосовувалася методика А. Мехрабіана [].

Дослідження мотивації досягнення почалися у 50-ті рр. Д.С. Мак-Клеландом, котрий виявив індивідуальні відмінності в мотивації досягнення за допомогою апперцепційного тесту. Вчений вважав, що формування мотивації досягнення залежить від сприятливих умов виховання і сприятливого середовища. Мотивація досягнення – прагнення до поліпшення результатів, наполегливість у досягненні своїх цілей. Численні дослідження показали тісний зв'язок між рівнем мотивації досягнення й успіхом у життєдіяльності. Метою діагностики за тестом-питальником А. Мехрабіана було вивчення двох узагальнених стійких мотивів особистості: мотив прагнення до успіху і мотив уникнення невдачі. При цьому визначалося, який з цих двох мотивів у особистості домінує. З цією метою пропонувалося ряд тверджень, що стосувалися окремих сторін характеру, а також думок і почуттів із приводу деяких життєвих ситуацій. Студенти працювали із тестом, розробленого у вигляді питальника, який мав дві форми – чоловічу (форма А) і жіночу (форма Б). Форма А містила 32 судження, а форма – Б-30 суджень. На бланку для відповідей напроти номера судження студенти ставили цифру, котра відповідає мірі їх погодження з 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.

Для вивчення професійно-комунікативних ресурсів студентів-психологів використовувалася методика дослідження «КОС» (комунікативні та організаторські схильності) [350]. Дана методика призначена для виявлення комунікативних та організаторських схильностей особистості

(вміння 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 досліджуваний повинен дати відповідь «так» або «ні». Час виконання методики – 10-15 хв. При цьому окремо визначається рівень комунікативних і організаторських схильностей. Для обробки даних за методикою «КОС» підраховується кількість співпадаючих з ключем відповідей по кожному розділу методики: комунікативні схильності, організаторські здібності. Зокрема, нами при обробці даних була використана шкала комунікативних схильностей.

Наступним кроком нашого дослідження було вивчення дослідження рівня сформованого у майбутніх психологів-практиків образу професійного «Я» на основі методики О. Сергєєнкової «Образ професійного «Я»».

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

Оцінка результатів відбувалася таким чином, потрібно підрахувати загальну суму проставлених оцінок твердженням респондентом. Отриману суму потрібно поділити на 17 (кількість запропонованих тверджень у двох запитаннях) та визначити рівень відповідності сформованого у кожного респондента образу професійного «Я» до прийнятого за такими шкалами: 4-5 високий рівень, 2-3 – середній, до 1 балу – низький.

Таким чином, дослідження особливостей прояву професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів спирається на те, що студенти в процесі професійної підготовки не лише засвоюють психологічні знання, але й стають творчими особистостями.

Статистична обробка отриманих результатів проводилася із застосуванням дескриптивної статистики й кореляційного аналізу.

Сформованість мотиваційно-креативного компонента визначалася за рівнем мотивації досягнення успіху (опитувальник мотивації А. Мехрабіана).

Як свідчать результати проведеного експериментального дослідження, доцільно формувати здатність майбутніх фахівців до рефлексії, яка сприяє професійному самовизначенню, формує спроможність самостійно вирішувати внутрішні проблеми, розв'язанню яких сприяло б формуванню самостійності у прийнятті життєво важливих рішень. Саме це сприятиме спрямованості особистості на досягнення успіху.

Важливо також сформувати позитивну мотивацію до оволодіння фаховою майстерністю у процесі підготовки професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів, яка реалізується у спеціально організованій практичній діяльності студентів-психологів. Вагомим у даному контексті є переважання мотиву на досягнення успіху, який передбачає наявність чіткої структури умінь та якостей майбутнього фахівця.

При розгляді емоційно-креативного компонента було виділено основним показником рівень розвитку емпатії в студентів-психологів. І перш за все, у творчій діяльності психолога, зокрема в процесі взаємодії психолога й особистості клієнта, що призводить до створення творчих ситуацій. Тому даний компонент досліджувався за допомогою методики «Дослідження рівня емпатії» В.В. Бойко. Показник розвитку емпатії становить 55% від загальної кількості учасників експерименту, що свідчить про недостатній рівень розвинутої даної здатності у майбутніх психологів (див. рис. 2.5).

Як видно із результатів дослідження, у майбутніх психологів спостерігається переважання середнього рівня емпатії. Це, в свою чергу, вимагає проведення спеціальних занять з метою підвищення рівня емпатії у студентів психологічного профілю.



Рис. 2.5. Результати дослідження емпатійних здібностей особистості (за методикою В. Бойка)

Дослідження потребо-мотиваційного компонента здійснювалось за допомогою виявлення спонукальних чинників студентів-психологів до творчої професійної діяльності. Так, як високий рівень розвитку креативності особистості психологів залежить від їх спрямованості на досягнення успіху у творчій професійній діяльності, тому використана методика «Дослідження мотивації досягнення успіху» А. Мехрабіана. Це дало змогу відслідкувати те, що у студентів-психологів переважає мотив уникнення невдач над мотивом прагнення до успіху (відповідно 41% і 59% від кількості учасників експерименту).

Результати дослідження домінуючого мотиву в студентів психологічного профілю відображено на рисунку 2.6.

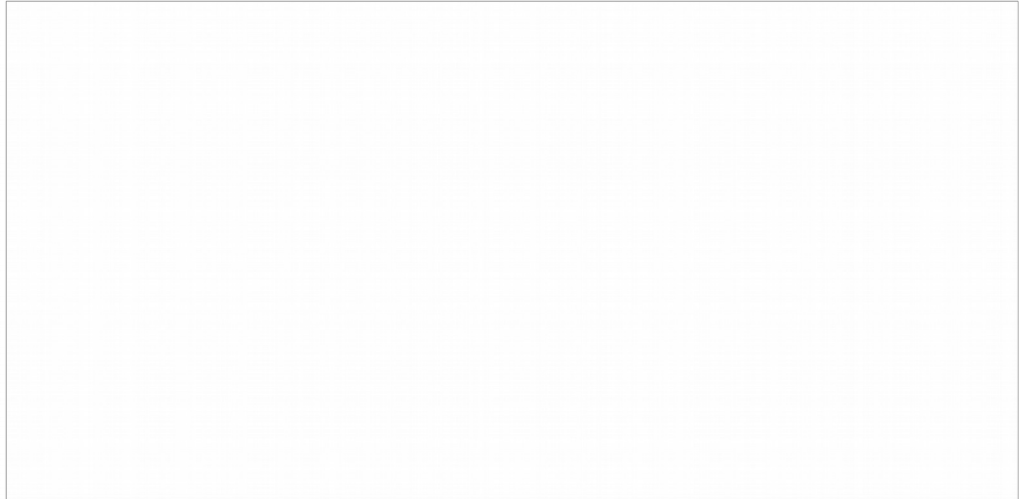


Рис. 2.6. Результати дослідження домінуючого мотиву

За допомогою методики «Дослідження комунікативних і організаторських схильностей» Б.О. Федоришина досліджувалася здатність студентів-психологів до постановки і реалізації творчих завдань, що забезпечується високим рівнем комунікативних схильностей студентів психологічного профілю. Виявлено переважання середнього рівня комунікативного розвитку майбутніх психологів (38% від кількості учасників експерименту).

Отже, ми можемо спостерігати переважаючий середній рівень розвиненості комунікативних здібностей у студентів-психологів, що свідчить про недостатню сформованість комунікативно-продуктивного компоненту. Графічне відображення результатів відображено на рисунку 2.7.

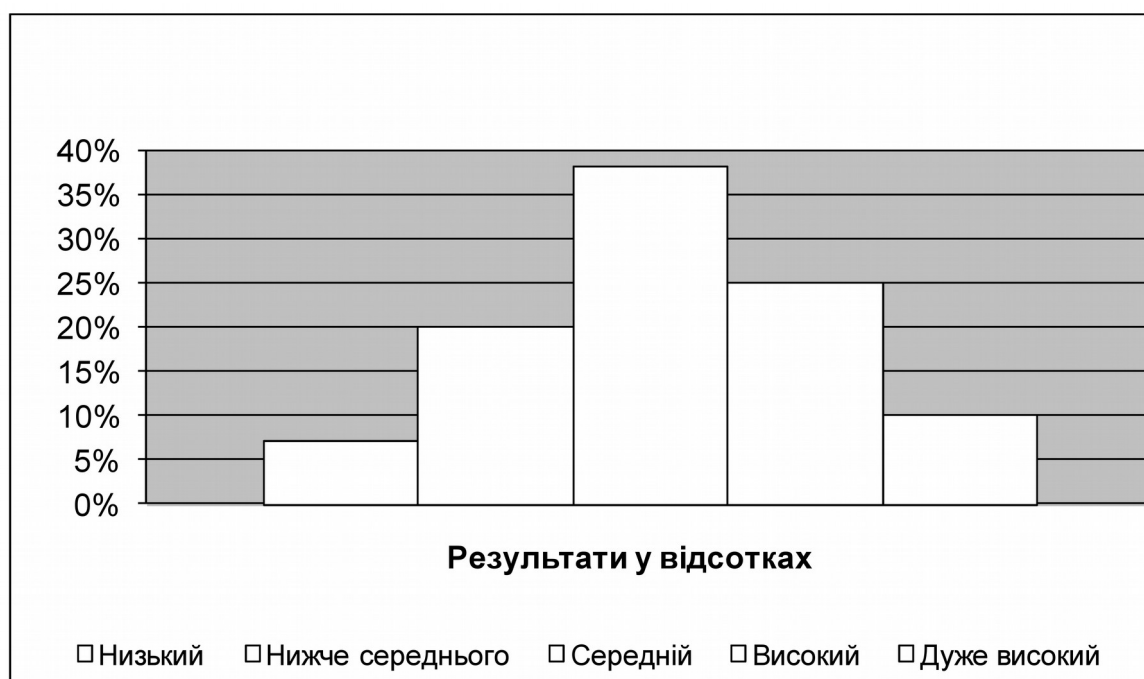


Рис. 2.7. Результати дослідження комунікативних схильностей особистості

У результаті ми отримали наступні результати щодо рівня сформованого образу професійного «Я» особистостей майбутніх психологів-практиків: високий рівень – 78 респондентів (31%), середній – 117 респондентів (47%), 56 респондентів (22%) – низького рівня.

Висновки до другого розділу

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.

Водночас у такій готовності значущу роль відіграє творчий компонент, тобто 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 зrealізується тоді, коли наступник потрапляє в довкілля, 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.

Винятково перспективним, на наше переконання, є зrealізування циклічно-вчинкового підходу до вивчення психологічної готовності особистості до діяльності, методологічні принципи якого повно дотримуються нами.

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 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.

Підвищення рівнів сформованості компонентів професійних творчих здібностей майбутніх психологів сприятиме їх здатності до креативної професійної діяльності. Тому необхідно розробити та експериментально перевірити програму розвитку професійних творчих здібностей майбутніх психологів на засновках циклічно-вчинкового підходу.

Зміст другого розділу відображено у таких публікаціях автора:

1. Шандрук Сергій. Формування індивідуально-творчого стилю життя у майбутніх практичних психологів / Сергій Шандрук // Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць. Випуск 185. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2003. – С. 190-198.
2. Психолого-педагогічна реабілітація дітей, вилучених із праці на вулиці / [за ред. О. П. Петрашук та І. І. Цушка]. – К. : Ніка-Центр, 2003. – 232 с.
Особистий внесок здобувача: підпункт 3.3.3. Формування індивідуально-творчого стилю діяльності практичних психологів. – С. 57-62.
3. Шандрук С. Професійне самовизначення майбутніх практичних психологів / С. Шандрук, Я. Чаплак, М. Чаплак // Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць. Випуск 221. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2004. – С. 156-163.
Особистий внесок здобувача: досліджено проблему професійного та особистісного розвитку практичних психологів.
4. Словник-довідник психолога-консультанта / [укл. Н. В. Гаркавенко, Я. В. Чаплак, С. К. Шандрук та ін.; наук. ред. В. Г. Панок]. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т., 2010. – 200 с.
Особистий внесок здобувача: розкрито зміст основних понять і термінів психоконсультування як виду надання психологічної допомоги особистості, викладених на 86 сторінках авторського тексту
5. Шандрук С. К. Соціальна компетентність як інтегрована характеристика розвитку особистості студентів / С. К. Шандрук // Психологічні науки, проблеми і здобутки. – 2011. – Додаток 1 до № 2. – Т. V (30). – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 618-623.
6. Шандрук С. К. Роль готовності до професійної діяльності у розвитку творчих здібностей майбутніх практичних психологів / С. К. Шандрук // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія «Психологія». – 2015. – Випуск 51. – С. 89-94.
7. 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>.

8. Шандрук Сергей. Креативность и творческие способности студентов как компоненты будущей профессиональной деятельности / Сергей Шандрук // Проблемы педагогики и психологии. – Ереван, . – 2015. – С. 31-38.
9. Шандрук С.К. Підготовка фахівців соціогуманітарного профілю на засадах компетентнісного підходу / М.І. Шинкарик, С. К. Шандрук // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – 2015. – Додаток 1 до Вип. 36. – Т. V (65). – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 558-577.

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 особистісного знання та фахової майстерності й освоєння найнеобхідніших форм, способів, засобів та інструментів методологічного 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

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 настановленнями і виявляє національну самосвідомість. Більше того, саме у цей період психодуховного змузніння вона оприявнює свою індивідуальність у поведінці, спілкуванні та вчинках найбільш невимушено, відкрито, повно. Звичайно, усе це панорамно уможлиблюється 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 миследіяльної.

Однією із структурних ланок системи психологічної служби в є діяльність практичного психолога, яка спрямована на виявлення і створення оптимальних соціально-психологічних умов для розвитку особистості учня, його адекватного і життєвого самовизначення, дієвої психологічної допомоги і реабілітації дітей.

У своїй 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, створення умов для самоактуалізації, сприяти виконанню навчально-виховних завдань закладами і установами освіти.

Більшість нинішніх шкільних психологів – це колишні вчителі, що пройшли спеціальну перепідготовку. Зрозуміло, що сьогодні вони не можуть повною мірою задовольнити усі очікування з боку батьків, педагогічного колективу, адміністрації навчальних закладів.

Велика кількість шкільних психологів (на сьогодні їх майже шість тисяч) відчувають помітний дефіцит у ґрунтовних психологічних знаннях не дивлячись на те, що більшість з них (близько 85%) мають базову психологічну освіту. Разом із цим, відчувається великий брак викладачів і

тренерів, які могли б навчити не теорії, а практичним технікам і технологіям майбутніх шкільних, військових психологів, психотерапевтів, бізнес-консультантів тощо.

Отже, проблема програмно-методичного забезпечення процесу підготовки практикуючих психологів і соціальних працівників сьогодні набула особливої актуальності. До того ж цей процес має будуватися таким чином, щоб наші освітні стандарти найповнішою мірою відповідали стандартам передових країн, з одного боку, і відображали надбання минулих поколінь вітчизняних психологів – з іншого. Адже у нас поки що немає таких розвинутих шкіл, як психоаналіз, біхевіоризм, гештальтизм, що існують на Заході, проте ми маємо такі значні здобутки, як концепція задачного підходу Г.С. Костюка, теорія психічного розвитку Л.С. Виготського, школи С.Л.Рубінштейна і О.М. Леонтьєва, Д.Н. Узнадзе та ін. В останні роки складаються школи С.Д. Максименка, О.Ф. Бондаренка, Т.С. Яценко та ін.

Кінцеві результати для системи підготовки у вищих закладах освіти, – психологічна освіта здобувається по двох основних напрямках: 1) психолог-дослідник (психодіагност), викладач; 2) практикуючий психолог із відповідною спеціалізацією.

Наявна система підготовки практичного психолога нині зорієнтована головним чином на оволодіння студентами певною системою теоретичних знань, засвоєння зовнішніх вимог, спеціальних умінь та технік, а отже, не забезпечує повною мірою формування професіонала-психолога, здатного на високому рівні виконувати різноманітні обов'язки, які постають перед ним у практичній діяльності. Однак, специфіка професії психолога, її спрямованість передусім на надання психологічної допомоги іншим передбачають те, що основним інструментом його роботи, окрім спеціальних психологічних методик та іншого, має виступати його власна особистість: самооцінка, цінності, образ себе та навколишнього тощо. Таким чином, найважливішим завданням є становлення особистісного «Я» майбутнього фахівця, що тісно

пов'язане з формуванням професійної культури, центральною ланкою якої є психологічна культура.

Психологічна культура, безумовно, передбачає високий рівень професійних знань. Проте таких знань, якщо вони не пов'язані з реальним контекстом майбутньої діяльності, недостатньо.

В останні роки у роботах відомих спеціалістів В.С. Біблера, Н.Л. Коломінського, І.А. Зязюна, А. Печчеї, О.В. Проскури, В.А. Семиченко та ін. обґрунтовується нова парадигма у розумінні сутності професійної підготовки і діяльності психолога – психологічна культура. *В цьому плані розвиток особистості практичного психолога як суб'єкта професійного систематичного, дієвого засвоєння психологічних знань, умінь, навичок, розвитку відповідних психічних здібностей та їх реалізації у плідній психологічній діяльності дійсно означає і визначає підвищення рівня прояву психологічної культури як у психологічному товаристві, так і у суспільстві.* = За словами В.В.Рибалки: «В цьому плані розвиток особистості практичного психолога як суб'єкта професійного систематичного, дієвого засвоєння психологічних знань, умінь, навичок, розвитку відповідних психічних здібностей та їх реалізації у плідній психологічній діяльності дійсно означає і визначає підвищення рівня прояву психологічної культури як у психологічному товаристві, так і в суспільстві»[11, с. 29].

Говорячи про психологічну культуру, слід усвідомлювати, що вона є складовою загальної культури людини. В широкому розумінні С.У. Гончаренко розглядає поняття культури, як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності.

Водночас, під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльністю.

Відповідно до цього, психологічну культуру можна вважати складним утворенням, яке включає, за Я.Л. Коломінським, два основні компоненти –

теоретичний, або теоретико-концептуальний (система психологічних знань) та практичний, або психологічну діяльність з її складовими та їх структурою (уміння, навички, дії, конкретна психологічна діяльність та здібності до неї).

Враховуючи ту обставину, що культура взагалі, і психологічна культура, зокрема, мають складну природу і вивчаються, за думкою В.І. Войтко, у ряді аспектів – морфологічному, функціональному, аксіологічному, типологічному, світоглядному, гуманістичному – і функцій (освоювально-перетворювальної, акумуляції, трансляції, комунікативної, нормативно-регулятивної, прогностичної, амплікативної, гедоністичної, проєктивної, захисної, міжетнічної інтеграції тощо), постає питання визначення робочого підходу до цього ключового для психологічної науки явища.

Сутність професійної діяльності психолога у просторі психологічної культури особливо виразно виступає, якщо умовно виділити рівні розвитку психологічної культури серед населення. Як такі ми розглядаємо шість рівнів:

0. Рівень психологічного безкультур'я, який характеризується відсутністю у значної частини населення психологічних знань, умінь здібностей.

1. Низький рівень розвитку психологічної культури (ПК) – з помірним проявом у деякої частини населення безсистемних психологічних знань і умінь.

2. Середній рівень розвитку ПК – за наявності у невеликої частини суспільства певної системи психологічних знань, умінь, здібностей.

3. Високий рівень розвитку ПК – при наявності у певних особистостей стійкої і дієвої системи психологічних знань, умінь, навичок, здібностей.

4. Вищий рівень розвитку ПК, що формується в процесі професійного засвоєння психологічних знань, умінь, здібностей в умовах спеціального психологічного навчання і професійної підготовки у ВНЗ.

5. Найвищий рівень розвитку ПК як наслідок професійної психологічної діяльності підготовленого психолога [65].

Отже, за даною схемою, призначення професійного психолога визначається у трансформації здобутків, цінностей психологічної культури з високого рівня її прояву і функціонування на нижчий – з метою покращення на цій основі життєдіяльності людей, досягнення професійного успіху, гармонізації особистості, психологічного і психічного оздоровлення.

Як вже вказувалось, потрібний особливий ціннісно-особистісний підхід до розуміння і формування психологічної культури фахівця. За таким підходом передбачається цілісний, у взаємозв'язку, розвиток і використання глибинних психологічних ресурсів, що сконцентровані в таких базових структурних утвореннях особистості, як здатність до плідного спілкування, творча спрямованість, дієві гуманістичні, ділові риси характеру, розвинута самосвідомість, життєва мудрість і професійна компетентність, продуктивний і творчий інтелект, динамічна і працездатна психофізіологічна база особистості.

Психологічна культура є власне психологічні цінності, котрі необхідно враховувати як першочергові при оптимізації, підвищенні ефективності життєдіяльності та професійної діяльності сучасного працівника.

Це означає також, що в структурі різноманітних видів діяльності професіонала означені вищі психічні якості особистості послідовно виступають або в своїй мотиваційно-ціннісній функції, або як самопізнання й актуалізовані суб'єктом самопідсилюючі якості особистості, або як чинники високоякісного цілепокладання, програмування, організації та контролю діяльності, або як психологічні підсилювачі застосовуваних зовнішніх та внутрішніх операційних засобів, або як емоційно-почуттєві її каталізатори – котрі і окремо, і, особливо, у своїй сукупності помітно підвищують ефективність діяльності особистості психолога.

Відомі сучасні українські вчені-психологи Н.В.Чепелева та Л.І.Уманець запропонували таку систему організації підготовки практичного психолога, яка включає наступні рівні [277]:

1) світоглядний – покликаний сформувати професійну свідомість майбутніх психологів. Він повинен також забезпечити засвоєння норм, зразків, правил поведінки, стійкої системи цінностей, яка б відповідала професійному етикету психолога;

2) професійний – спрямований на оволодіння студентами необхідною системою знань, технологією практичної діяльності майбутнього психолога, формування його психологічної культури;

3) особистісний – мета якого формування у студента професійно значущих якостей особистості, гуманістичної спрямованості, «діалогічності» як центрального її компонента, здатності до професійної ідентифікації.

Самоспілкування є основою професійного самовдосконалення, оскільки дає можливість корегувати власні недоліки, розвивати необхідні для професії здібності та якості. Окрім того, самоспілкування, рефлексія лежать в основі професійної ідентифікації майбутніх фахівців.

Таким чином, проблема формування професійної ідентифікації тісно поєднана з механізмом особистісного росту (саморозвитку) студентів-психологів, який включає самопізнання (самодіагностику), самокорекцію, самоаналіз та самореабілітацію.

Саме наголос на особистісному розвитку студентів, на формуванні їхньої професійної культури та професійної ідентифікації і лежить в основі сучасного підходу до розглядуваної проблеми.

Провідні напрямки підготовки практичних психологів можна згрупувати в окремі, часто взаємопереплетені в реальній практиці блоки.

Перший блок, підготовчий розпочинається з диференціювання претендентів за рівнем їхньої професійної придатності для роботи з людьми. Початок цієї роботи можна віднести до етапу професійного відбору на відповідні спеціальності. Причому для такого відбору доцільно визначити мінімальну кількість якостей, відсутність яких робить людину непридатною до оволодіння професією практичного психолога. Це ті якості які неможливо ні розвинути, ні сформувати у процесі навчання.

Робота з диференціації має бути продовжена на початковому етапі навчання студентів. Але тепер завдання полягає не у відсіві професійно непридатних, а в попередній орієнтації студентів на різні напрями професійної підготовки. Вона може бути проведена за такими параметрами: психолог-викладач, психолог-дослідник, психолог-терапевт. Слід зазначити, що така диференціація не повинна бути жорсткою, тобто остаточною: у подальшому межі груп можуть змінюватися. Також підготовчий блок має включати роботу з адаптації студентів до майбутньої професії, так би мовити, занурення в її контекст. На цьому етапі студенти повинні, по-перше, оволодіти базовим концептуальним апаратом психологічної науки й дістати основні уявлення про свою майбутню діяльність. Таке завдання вирішують теоретичні курси загальної та вікової психології, які є теоретичною базою підготовки фахівця незалежно від його подальшої професійної орієнтації.

По-друге, адаптації студентів мають сприяти різноманітні тренінгові групи спілкування, участь у яких допомагає майбутнім спеціалістам розпочати знайомство з практичною психологією «зсередини». До того ж це сприяє професійній ідентифікації студентів, в їхньому особистісному рості.

Другим блоком професійної підготовки майбутніх практичних психологів є діагностичний, який передбачає оволодіння основами психодіагностики, подальше просування шляхом самопізнання. На цьому етапі студент не лише оволодіває різноманітним комплексом психодіагностичних методик, а й отримує змогу зібрати більше інформації про якість свого характеру, про свої здібності, пізнавальні та інші можливості. При цьому виявляються й особистісні проблеми студентів, які є перепорою для майбутньої діяльності. Важливість такої роботи зумовлена тим, що, як ми вже знаємо, у процесі взаємодії з клієнтом психолог може проєктувати на нього свої власні проблеми. Спрацьовує механізм психологічного захисту, який спотворює реальну терапевтичну ситуацію. Тому, другий блок, поряд із традиційними методиками, передбачає більш

глибоку діагностичну роботу, яка включає крім тестів, спеціальні тренінгові техніки, бесіди, консультування.

Третій блок – це особистісно-професійна корекція (3-4 курс). Його завданнями є проробка виявлених на діагностичному етапі особистісних проблем студентів, корекція та формування професійно значущих комунікативних умінь. Провідним навчальним курсом в даному блоці є курс психокорекції та основ психологічного консультування, а також психотерапії. Зокрема, на основі інформації, здобутої на підготовчому та діагностичному етапах, студент має скласти під керівництвом викладача індивідуальну програму корекційної роботи з метою самовдосконалення.

Четвертий блок, який завершує підготовку практичних психологів, - оволодіння прийомами професійної самореабілітації з метою відновлення внутрішнього балансу (цілісності «Я») після психотерапевтичної роботи з клієнтом. Тут доцільно використовувати прийоми розслаблення, медитаційні техніки. При цьому студенти повинні оволодіти прийомами само- та взаємокорекції, які дають змогу не лише сформувати основні інструментальні вміння, а й відчутти їхню ефективність при розв'язанні власних проблем [277].

Спроба побудови цілісної взаємоузгодженої системи уявлень про зміст, форми й методи навчання та формування особистості практичного психолога була здійснена під час роботи над концепцією їх підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації. Концепція розроблена з врахування сучасних вимог практики і ґрунтується на ряді тверджень:

Перше з-поміж них: практична психологія – це особливий вид професійної діяльності, який не збігається з психологією науковою, має специфічну методологію та підходи до предмету (О.Ф. Бондаренко, С.Д. Максименко, Т.С. Яценко та ін.). Якщо кінцевою метою діяльності психолога-дослідника є встановлення і опис наукового факту, пояснення деякого явища, то кінцевою метою діяльності практикуючого психолога є відновлення гармонії внутрішнього і зовнішнього світу клієнта через надання психологічної допомоги. Специфіка практичної психології зумовлює й

відповідні форми, методи та зміст підготовки практикуючих психологів, які відмінні від змісту, форм та методів підготовки психологів-викладачів або психологів-дослідників.

Друге: не всяка людина здатна працювати практикуючим психологом, тому процес підготовки таких спеціалістів має включати не тільки навчання психології (опанування її науково-методологічними засадами), що у принципі достатньо для підготовки викладачів, а й формування професійно важливих рис особистості спеціаліста (О.Ф. Бондаренко, В.Г. Панок, Н.В. Чепелева та ін). До таких можна віднести так званий психологічний світогляд як певний тип життєвої філософії особистості, побудовані на ньому структуру цінностей, спрямованість особистості, розвинуті механізми соціальної перцепції, навички спілкування, нахили, уміння керувати процесом взаємодії з іншими, навички саморегуляції, розвинуту професійну інтуїцію, специфічну Я-концепцію та ін.

Третє: опанування теоретичних засад практичної психології, яке проходить в основному у процесі участі в семінарах та воркшопах; оволодіння психологічними технологіями, прийомами, практичними навичками, що формуються у практичній роботі та під час участі у семінарах-практикумах.

Зауважимо, що такий підхід ні в якому разі не пов'язаний з нехтуванням важливості засвоєння студентами теоретичних засад психології. Навпаки, він передбачає посилення такої підготовки оскільки сприятиме формуванню, зокрема, професійного світогляду. Неприпустимим у цьому аспекті є, на нашу думку, викладання таких дисциплін, що не складають теорії психології або взагалі не відносяться до неї (біоенергетика, астрологія, магія та ін.).

Четверте: практикуючі психологи мають спеціалізуватися у конкретному виді практичної психології, відтак у процесі їх підготовки мають здійснюватися професійний відбір та поглиблення професійної орієнтації майбутніх спеціалістів, певна спеціалізація у конкретному виді (техніці)

роботи (дитяча психотерапія, подружнє консультування, індивідуальна психокорекція девіантної поведінки та ін.).

П'яте: форми та методи професійної підготовки в галузі практичної психології мають бути домірними змістові цієї підготовки, відповідати завданням формування особистості професіонала, тому в процесі навчання вони мають еволюціонувати від академічних лекційно-семінарських, на першому етапі теоретичного засвоєння знань, до практичних, більш активних – семінари, тренінги, воркшопи та ін.

Шосте: центральним методом організації та викладу навчального матеріалу має бути випадковий (ситуаційний) підхід, оскільки саме у конкретному випадку, в конкретній життєвій ситуації особистості розкриваються взаємодетермінація суб'єкта й об'єкта, синтетична, цілісна природа людини (Л.Ф. Бурлачук, С.Д. Максименко, В.В. Рибалка та ін.). До того ж у практичній роботі психолог має справу саме з конкретною людиною, яка перебуває у конкретних життєвих обставинах.

Сьоме: професійна підготовка практикуючого психолога є неможливою без теоретичного і практичного засвоєння професійних етичних норм (психологічної деонтології). Проголошення гуманістичних принципів у практичній психології не застерігає від їх грубих порушень, що ми спостерігаємо останніми роками у практиці [39].

В Україні зараз активно формується національна система соціально-психологічних служб, і згадувана вище концепція передбачає, що спеціалісти різних галузей практичної психології (військові, правоохоронці, клінічні психологи, соціальні працівники та ін.) будуть отримувати однакову базову підготовку, а лише потім спеціалізуватимуться у конкретній галузі чи технології. Очевидно, перших два блоки змісту підготовки і складатимуть цей базовий рівень.

Поглиблення роботи над концепцією передбачає її технологізацію, – розробку типових навчальних планів і програм, підручників, посібників,

довідкової літератури тощо, які б склали єдиний методичний комплекс і ґрунтувалися на єдиних теоретично-методологічних позиціях.

Ми передбачаємо, що вивчення основ практичної психології буде здійснюватися після того як будуть засвоєні такі курси з наукової психології, як основи загальної психології, психофізіологія, історія психології, вікова, соціальна, інженерна психологія та ін. Ці навчальні дисципліни дають систематичні знання про закони виникнення, розвитку й функціонування психіки, про методологію психологічних досліджень, формують уявлення про їхній предмет.

На основі надбань наукової психології стає можливим побудова наступного етапу професійної підготовки практикуючих психологів – формування психологічного світогляду, розуміння особистості не як сукупності окремих рис, психічних функцій та якостей, а як унікальну соціобіологічну полідетерміновану систему, що розвивається у просторі й часі, як індивідуальність.

Метою даного (другого) етапу підготовки практикуючих психологів є висвітлення того, що вже є в академічній психології під новим кутом зору – з позицій синтетичного підходу до особистості та процесу її саморозвитку.

Сьогодні психологічна громадськість усвідомлює той факт, що між науковою і практичною психологією є велика різниця, що жодна з них не може бути зведена до іншої ні за яких умов. Адже наукова психологія – це наука (підкреслимо – наука) про закони й закономірності психічного життя, виникнення й розвиток психіки. У свою чергу практична (прикладна) психологія – це одна з форм людської духовної практики, що має на меті внесення коректив у структуру та зміст ментального буття людини, її взаємин з навколишнім світом, розглядаючи при цьому особистість з точки зору її індивідуальності, як неповторне соціобіологічне явище.

Різниця між науковою та практичною психологією виявляється передусім на рівні підходу до людської особистості (див. напр. [9]). Наукова психологія у реалізації своїх цілей і завдань займається збиранням наукових

фактів, установленням зв'язків між окремими явищами та перевіркою достовірності віднайдених закономірностей. Основне ж завдання практичної психології – допомога людині психологічними засобами, корекція її особистісних рис і структури особистості, соціальних стосунків, розкриття творчого потенціалу, допомога людині у проектуванні її власного життєвого шляху. Отже й підходи до особистості тут різні: аналітично-статистичний у науковій психології та синтетичний у практичній.

Звертання до західної психології дає нам яскраві зразки синтетичного підходу. Його елементи можна знайти у працях Р. Ассаджолі, В. Вундта, З. Фрейда, Дж. Морено, К. Роджерса, К. Рудестама, В. Сатір, та ін. Дійсно класичним зразком практикуючого психолога був З. Фрейд. Історія становлення й розвитку його методу є, на наш погляд, одним із перших проявів синтетичного підходу до особистості в повному обсязі. Нам здається, що саме психоаналіз започаткував те, що зараз називають практичною психологією. Що стосується формулювання самих принципів та теоретичних підходів у практичній психології, то найбільш повне і системне їх висвітлення ми знайшли в гуманістичній психології.

Третій етап професійної підготовки практикуючих психологів має на меті формування навичок практичної роботи у конкретному напрямку практичної психології. Тут необхідно передбачати стажування, можливо й ординатуру безпосередньо на робочому місці. Важливим етапом у становленні професіонала могли б стати залікові (відкриті) заняття, консультації, тренінги, тощо, які проводили б студенти – випускники чи дипломники.

Таким чином, трирівнева підготовка майбутніх практикуючих психологів дозволить: а) здійснювати у процесі навчання професійний відбір і поглиблювати професійну орієнтацію студентів; б) системно викладати основи наукової і практичної психології; в) формувати професійно значущі риси особистості та навички практичної роботи спеціаліста.

Трипоясова модель миследіяльності як інтегральний засіб ситуаційного уможливлення ефективної методологічної роботи на будь-якому професійному матеріалі, як відомо, запропонована в 1980 році Г.П. Щедровицьким як результат тривалої мисленнєво-ігрової імітації та низки рефлексивних дискусій представників його філософської школи у розвитковому форматі системомиследіяльній методології [254]. У 2005 році ця модель концептуально збагачена ідеєю професійного методологування А.В. Фурмана [253], що істотно розширило діапазон соціально зорієнтованого миследіяльного практикування, а пізніше дало змогу зреалізувати циклічно-вчинковий підхід до форм, технологій, методів, засобів та інструментів інноваційної професійної підготовки соціальних працівників. У своїй центральній ланці названий підхід ґрунтується на оргдіяльній моделі проблемно-діалогічної миследіяльності, котра охоплює довершену наступність чотирьох поясів або зон:

а) ситуаційно організованого соціального миследіяння окремої групи (навчальної, професійної, родинної тощо), яке зумовлене конкретними проблемними ситуаціями та різноманіттям предметних позицій і смислових полів учасників ділової взаємодії; проблемно-полілогічний вектор «вирощування» 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 позиціювання 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 позиціювання кожним учасником поліфонічної і поліпарадигмальної позиції, котра насамперед

відображається і закріплюється у словесних текстах, живе за принципами полілога, суперечностей, конфліктів і проблематизацій;

д) 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 – мислєдїяльнїсні чи природні, в котрі «впирається» наша думка» [253].

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 земного 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, непеєднаного – дійсності мислення і реальності діяльності, відеальнених смислоформ свідомості і практико унаявлених учинкових актів та діянь, неочевидно потойбічного й емпіричного посеєбічного, врешті-решт вічного, котре є «зараз-і-завжди», та ситуаційного, яке плинне й миттєве мов екзистенційний зріз буття «тут-і-тепер».

У будь-якому разі, зважаючи на сказане, загальним знаменником або визначальним принципом справжньої професійної майстерності фахівця соціогуманітарного профілю є повноцінна соціальна мислєдїяльнїсть, котра базується на взаємодоповненні повно сформованих чотирьох складниках:

– 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 норм, 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 углядіння, 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.

Проблема сутності знання, його змісту, структури, генези та функціонування є однією з основних в історії розвитку філософської думки та суспільної практики, адже 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» 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» [169, с. 27]. Він зауважує, що знання – це більше процес, аніж форма. До того ж неявні 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» [169, с. 29].

Від особистості до особистості неявні знання можуть бути або передані шляхом навчання, або отримані власним досвідним шляхом. Так, уміння 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 [169, 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 [169, с. 136].

М. Полані виходив з того, що знання – це активне осягнення пізнаних речей, дія, яка потребує вишуканого мистецтва й особливих інструментів. Відповідно до концепції М. Полані, особистісне знання 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 [169, с. 78].

Загалом М. Полані, як пише один з авторів (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. Неявне знання міститься у тілесних навичках, схемах виховання, практичній майстерності, довільних рухах-діях [169, с. 138].

Хоча інтерес до імпліцитних (імпліцитний – неявний, прихований смисл) компонентів пізнавального процесу здавна присутній у філософії, феномен особистісного знання, котре не усвідомлюється у всьому його різноманітті форм, компонентів, характеристик, став об'єктом пильної аналітичної уваги і глибокого вивчення лише із середини ХХ століття.

Отже, поняття про неявне знання уперше було введене в епістемологію (епістемологія – від грец. знання + вчення) як окрему філософсько-методологічну дисципліну, в якій досліджується знання як таке, його будова, структура, функціонування і розвиток, М. Полані, котрий запропонував загальну концепцію неявного знання і здійснив дослідження засадничих його специфічних характеристик. Однак вона істотно збагачена одним із авторів у рамках розробки освітології та ідеї професійного методологування шляхом уведення в у науковий обіг концептів видимого і невидимого освітнього простору.

Водночас на сьогодні у сфері філософії і науки існує серія досліджень, які безпосередньо не звертаються до феномену неявного знання, однак за своїм змістом тісно переплітаються з цією проблемою. Передусім це лінгвістичні (мистецтво володіння словом, тобто з допомогою всіх параметричних засобів мовлення) і психологічні роботи, присвячені вивченню ролі таких компонентів та процесів пізнавальної діяльності, котрі

не усвідомлюються (сміслоформи, інтуїтивні здогади, інсайтні осяння). У цих випадках аналіз деяких особливостей неявного знання є допоміжним засобом для вивчення інших компонентів когнітивного процесу, або ж використовується як доказ теоретичних положень, не пов'язаних безпосередньо із проблематикою цього типу персоніфікованого знання.

Явище особистісного знання – одне із найменших досліджених структурних елементів процесу і результату пізнання. Безпосередні послідовники М. Полані зосередили свою увагу на соціальній детермінації даного феномену, його вітакультурній та соціопрактичній природі. Мовиться перш за все про роботи М. Малкея, Д. Гілберта, Т. Куна, а також вітчизняних дослідників В. Стьопіна, Б. Маркова, В. Лекторського, Л. Мікешиної, А.В. Фурмана, В. Швирьова та інших, які долають однобічність й обмеженість подібного підходу, тому що уможливають перехід від уявлення про жорстке соціальне спричинення всіх особистісних феноменів до розуміння суб'єктивних чинників та особливостей розиткового.

Проте для нас очевидно, що неявне знання виходить за межі пізнавального ставлення людини до світу, а 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.

Одержати в готовому вигляді особистісне знання інтелектуальним чи вольовим шляхом неможливо, поки не виникнуть проблемні життєві ситуації, котрі актуалізуватимуть 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, особистісне знання вочевидь повністю не належать як свідомій сфері особистості, так і її самосвідомості.

Неявні знання безладні, важкі для вивчення, часто низько оцінювані із позицій епістемічної цінності (корисності). Водночас є підстави за принципом кватерності [10, с. 108–133], встановити чотири основні класи названого знання, що дають різноаспектне парадигмальне бачення його сутнісних змістових ознак та особливостей [див. для порівняння 32].

Встановлюючи зв'язок життєвих цінностей із власним досвідом, особистісними переживаннями, значеннями для себе, юнь сама осягає їх смисл (внутрішню, глибинну основу, їх суть, ядро), оцінює їх, надає їм персоніфікованого сенсу й уможливорює ефект «пристрасності людської свідомості» (Д.О. Леонт'єв [117, с. 34]) під час організованого навчання. У такий спосіб має місце тісний зв'язок неявного знання з особистісними смислами, хоч вони сутнісно належать до різних сфер цілісної особистості – пізнавальної та потребо-мотиваційної. І хоч названий смисл – це завжди єдність аксіологічного (особистісна значущість) та когнітивного (особистісне розуміння) аспектів, усе ж зрозуміло, що зазначене має місце тільки в контексті життєзреалізування особистості студента у стінах ВНЗ як носія різних типів знань, власного позитивного досвіду, а відтак інтенцій, хвилювань, почуттів, здібностей.

Неявні знання – це такі знання, дійсність яких відома особистості, але які вона не може описати жодним іншим чином, як продемонструвавши їх застосування: «мета демонстрації особистого вміння 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» [117, с. 20]. Отож через невловимий

характер спостерігати неявне знання у студента чи будь-кого іншого можна тільки в дії, у діяльності, спілкуванні та вчинках особистості.

Освітня модель підготовки практичних психологів вигідно відрізняється від наявних вітчизняних і зарубіжних низкою примітних ознак:

по-перше, мовиться про виховання і навіть плекання такого фахівця соціогуманітарної сфери суспільства, який не тільки володіє певною системою знань і норм, цінностей і ролей, умінь і навичок, а й першочергово має сформоване, чітко змістовлене у межах наявного суспільствознавчого знання, професійне мислення, котре у рамках обраного фаху дає йому змогу, спираючись на привласнену знаннєво-компетентнісну базу, успішно справлятися із професійними завданнями і за потреби знаходити оптимальні способи розв'язання нагальних проблем ділового повсякдення;

по-друге, формується професійна компетентність випускника вказаної спеціальності як перш за все його високорозвинене і соціально узгоджене мислення у певній ніші чи певному сегменті суспільного виробництва, для якого знання, норми, уміння, цінності та маркери ментального досвіду, з одного боку, є матеріалом для аналітичного, рефлексивного, творчого і діяльного опрацювання в конкретних трудових ситуаціях повсякдення, з другого – змістом для ситуаційної актуалізації цього матеріалу у взаємозалежних інтенційних полях свідомості і самосвідомості даного фахівця як особистості, що перетворює його (матеріал) на засоби, методи і навіть інструменти ефективного зреалізування фахової мислєдіяльності;

по-третє, систематично організується освітньо зорієнтована соціальна мислєдіяльність студентів спеціальності від першого курсу до п'ятого, що уможлиблює сформованість професійного мислення на двох рівнях: а) в аспекті його еталонної спеціалізації як окремого – соціального – мислення, яке актуалізується і функціонує у жорстких рамках того чи іншого упредметнення (головно предмета базової науки чи наукової дисципліни, за якою відбулася спеціалізація), і б) в контексті формування й утвердженні методологічного мислення як нової «універсальної форми мислення, що, на

думку Г.П. Щедровицького, організована у самостійну сферу МД і рефлексивно (у тому числі й дослідницьки) охоплює всі його форми і типи...» [див. 328], виходить за предметно окреслений формат методології конкретного психосоціального дослідження і досягає горизонтів методології сутнісно іншого упредметнення – соціогуманітарного професійного методологування [332 та ін.];

по-четверте, увесь період професійної підготовки соціальних працівників оргтехнологічно скеровується циклічно-вчинковою парадигматикою (В.А. Роменець, А.В. Фурман [див. 200; 263]); а це означає, 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 (О.Є. Гуменюк (Фурман)).

Проблемно-пошукове та ігрово-імітаційне зорієнтування спільної освітньої МД 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 у змістовленні, відрефлексовані смисли й апіорні значення, професійні інтелектуальні компетенції та універсальні методологічні засоби мислекомунікації і мислевчинення; все це готує практичного психолога до продуктивної життєдіяльності у багатопроblemному українському соціумі.

3.2. Форми навчально-продуктивної діяльності студентів-психологів та їх психологічний аналіз

Концепція формування та розвитку професійних творчих здібностей та креативного мислення майбутніх фахівців передбачає здійснення таких етапів:

– сформувати у студентів основи для розвитку креативного мислення, що сприятиме переходу від переважного індуктивного (шкільного) стилю мислення до повноцінного дедуктивного та абдуктивного (ВНЗівського);

– переорієнтувати технології, форми, методи і засоби викладання дисциплін з акцентуваного присвоєння студентами знань на переважне їхнє творче вираження і критичне та продуктивне використання.

Навчальний процес у вищій школі повинен базуватися на таких принципах: пріоритетності самостійного навчання, спільної діяльності викладачів і студентів, опори на досвід студентів, індивідуалізації учіння, елективного навчання, розвитку пізнавальних потреб, формування творчого мислення, критичної рефлексії та особистої відповідальності і толерантності.

Пріоритет самостійного навчання

Оскільки становлення досвіду професійно-творчого мислення як глибинно особистісної якості можливе тільки під час самостійної творчої діяльності, то в організації освітнього процесу основна увага повинна зосереджуватися на самостійній роботі студентів (як на аудиторних заняттях, так і в позааудиторний час), спрямованій на виконання завдань, адекватних цілям і завданням конкретного етапу професійної підготовки.

Принцип спільної діяльності викладачів і студентів

Для ефективного розвитку креативності та реалізації творчого потенціалу студентів потрібна сприятлива психоемоційна атмосфера в колективі, створення якої базується на співтворчості викладача і студентів, на психосоціальній паритетності їхніх взаємовідносин.

Принцип опори на досвід студентів, згідно з яким їхній життєвий досвід повинен використовуватися навколишніми як джерело навчання і самонавчання. Студент приходить до ВНЗ із певним соціальним та побутовим досвідом, навичками навчання і, почасти, 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, враховуючи особистісні особливості, досвід та рівень підготовленості студента до систематичної освітньої діяльності. А це означає, що не лише треба виявити професійно зорієнтований творчий потенціал кожного наступника, а й створити умови для стимулювання його розвитку і збагачення (у вигляді вибору технологій, методів, форм, механізмів навчального впливу, змісту завдань і вправ та ін.).

Принцип елективного навчання передбачає реалізацію студентами передбачених академічних свобод. Він, зокрема, може бути реалізований як надання студентам певної свободи у виборі напрямку навчально-пізнавальної та науково-прикладної діяльності (КПЗи на вибір), засобів і методів виконання завдань, джерел додаткової інформації тощо.

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

Процес активізації творчого мислення 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, що 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, використовуючи при цьому ОДІ.

ОДІ 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.

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 «вирощування» професійної креативності і методологічного мислення.

Сучасна парадигма освіти ставить у центр освітньої діяльності формування компетентної особистості. Навіть найкраще викладання, яке базується на засвоєнні певної суми знань, і вміння відтворювати їх під час контролю все ж не можуть забезпечити людину знаннями на все життя. Особливо це зрозуміло в сучасних умовах динамізму зміни знань, інформації та технології.

Постійно змінюване суспільство, непередбачені ситуації, обсяг інформації, що зростає, непередбачуваність диктують необхідність вирішення проблеми формування особистості, що вміє не лише жити в цих умовах, а й розв'язувати складні професійно і особистісно значимі задачі

загалом, а психологічні зокрема. Тому, сьогодні можна говорити про концепцію компетенції психолога, що складається, що починає відігравати істотну роль у вирішенні питань професійної освіти утворення і становлення сучасного типу особистості психолога. У зв'язку з цим необхідно і доцільно інтерпретувати модель фахівця-психолога як модель особистості психолога з визначеним набором ключових компетенцій, здатної успішно адаптуватися до постійно мінливих умов життєдіяльності.

До системи методів навчально-продуктивної діяльності майбутніх практичних психологів нами віднесено спецкурс «Психологія професійної креативності» і практикум розв'язання практичних психологічних завдань.

Авторська програма навчальної дисципліни «Психологія професійної креативності» складена для підготовки майбутніх фахівців у сфері психології і соціальної роботи.

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 змістовлення 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 мислєдіяльності 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.

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів:

Змістовий модуль 1. Творчість як предмет вивчення психології загальних здібностей.

Змістовий модуль 2. Креативність як окрема здатність до творчості.

Змістовий модуль 3. Теоретико-методологічні підходи до вивчення креативності.

Змістовий модуль 4. Емпіричні дослідження креативності особистості.

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:

- організувати та проводити науково-дослідницьку роботу у сфері психології креативності;
- організувати психологічну стимуляцію та підтримку творчої активності суб'єкта чи групи;
- аналізувати фактори, умови та процес вирішення творчих завдань;
- оцінювати і ситуативно актуалізувати дію творчих здібностей;
- використовувати домагання і навички стимулювання власної творчої активності.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 108 годин / 3 кредити ECTS.

Практикум з розв'язання психологічних завдань.

Навчальна спрямованість практикуму – формування у студентів уявлень про реальність процесу психологічного консультування, які дозволили б їм перейти до рефлексивного аналізу тих відомостей, які вони отримують в межах теоретичного курсу.

Практична спрямованість курсу полягає у формуванні в студентів умінь і навиків відносно правил організації та проведення консультативної бесіди. У майбутніх спеціалістів повинно сформуватися вміння аналізувати

сутність явищ і проблем, пов'язаних із процесом проведення психологічного консультування.

Знання, отримані в межах даного курсу, далі закріплюються і засвоюються в межах «Консультативної практики».

Показником оволодіння даним курсом буде уміння студентів аналізувати ситуацію необхідності надання консультативної допомоги клієнту із наукових позицій, здатність розв'язувати практичну задачу, пов'язану із консультуванням, опираючись на основні принципи і алгоритми, які існують в сучасному науково-практичному психологічному знанні.

Для активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів використовувалися такі психолого-педагогічні прийоми:

- формування змістовних мотивів і мотивацій навчально-пізнавальної діяльності та професійного самовизначення;
- використання сучасних концепцій навчання на основі гуманістичної філософії освіти;
- надання навчальному матеріалу особистісного смислу, який би викликав навчально-пізнавальний інтерес у студентів;
- структурування навчального матеріалу так, щоб воно сприяло організації пошукової діяльності студентів (проблемні завдання, творчі задачі та ін.);
- використання таких способів та прийомів викладання, навчально-пізнавальної діяльності учнів, організаційних форм навчання, які активізують навчальну і пошукову діяльність студентів та забезпечують їх суб'єктність у навчальному процесі;
- використання психологічних прийомів стимулювання викладачем активної пізнавальної діяльності студентів тощо.

Наведемо для прикладу декілька занять:

Заняття 1. Відпрацювання навиків клієнт-центрованого спілкування

План.

1. Формування у студентів навиків клієнт-центрованого спілкування.

2. Формування у студентів досвіду відносно того, як клієнт-центрована поведінка впливає на стан і динаміку психічних процесів.

Виберіть партнера з яким ви хочете працювати. Вирішіть, хто з вас спочатку буде консультантом, а хто – клієнтом. Клієнт розповідає консультанту про що-небудь (в дійсності чи в уяві), про що важко розповідати: наприклад, випадок, коли ви обманювали, були неадекватні, несправедливі й тому подібне.

Консультант старається, наскільки може, зрозуміти, що розповідає клієнт. Переформулюйте почуте, щоб переконатися в правильності свого розуміння. Консультант не повинен оцінювати правильність чи неправильність чого-небудь, давати поради, критикувати. Потрібно зберігати ставлення до клієнта як до рівної собі людини, що б він вам не розповідав.

Це – важка справа. Постарайтеся відмітити моменти, коли вам захотілося коментувати, коли ви починаєте осуджувати, жаліти, коли клієнт вас дратує чи напружує. Чи вдається вам усвідомити власні переживання, одночасно зберігаючи позитивну увагу й емпатійне сприйняття? Завдання полягає не в тому, щоб імітувати такого роду поведінку; постарайтеся усвідомити Ваші актуальні почуття.

Поміняйтеся ролями, нехай той, що був консультантом, тепер буде клієнтом. В ролі клієнта ви можете відчути вплив того, як вас слухають, на те, про що ви збираєтесь розказати.

Ця справа багато вимагає як від клієнта, так і від консультанта. Це звичайно, не клієнт-центроване консультування як таке, але ви можете представити собі вимоги, які воно представляє учасникам.

Після того, як студенти виконають цю справу, їм пропонується по черзі поділитися з групою своїми відчуттями, спочатку в ролі клієнта, а потім в ролі консультанта.

Особливий акцент робиться на тому, чи відбулися які-небудь зміни у клієнта дякуючи клієнт-центрованій поведінці консультанта, в чому ці зміни полягали.

Чи вдалося консультантам до кінця витримати роль клієнт-центрованого партнера по спілкуванню? З якими труднощами вони зустрічалися на цьому шляху? Як вони пробували ці труднощі подолати?

Заняття 2. Відпрацювання навиків консультативної бесіди на її початкових етапах, слухання і розуміння.

Мета: Відпрацювання студентами навиків консультативної бесіди на початкових етапах консультування, слухання і розуміння.

Викладач пропонує одному із студентів розіграти роль клієнта, запропонувавши деяку реальну чи гіпотетичну проблему для аналізу. Іншому студенту пропонується здійснювати роль консультанта. Інші члени групи виконують ролі супервізорів. Однак на протязі заняття студент, який здійснює роль, може змінюватися. У деяких випадках роль клієнта може взяти на себе сам викладач.

У процесі розгортання консультування викладач може коментувати дії консультанта чи клієнта, пропонувати їм зайняти ту чи іншу позицію, пропонувати іншим членам групи включитися в роботу і допомогти консультанту.

Перш за все, відпрацьовуються навички знайомства з клієнтом. Звертається увага на необхідність наявності стандартної фрази, з якої починається процес консультування. Наприклад: «Що вас привело до мене?»

При відпрацюванні у студентів навиків слухання особлива увага приділяється тому, щоб студенти зовнішньо демонстрували свою включеність в бесіду: кивали головою, вимовляли фрази, які б свідчили про те, що вони слухають, дивилися в очі клієнту, при цьому були доброзичливі й безоціночні.

Одною із основних помилок студентів на цьому етапі роботи є перехід до етапу корекції, коли етап діагностики по суті, ще не завершений. Викладач звертає увагу студентів на подібні помилки.

Викладач вимагає від студентів, щоб після кожного більш чи менш тривалого висловлювання клієнта вони робили резюме і тільки після цього говорили те, що хотіли сказати. Необхідно коротко, але точно переказати думки і почуття, які недавно виражені клієнтом, пробувати це робити до тих пір, поки клієнт не виразить свою згоду із переказом. Це формує навички розуміння в процесі слухання.

У резюме не потрібно робити акцент на тому негативному, що сказав клієнт, скоріш за все, потрібно виділити і підкреслити позитивні аспекти сказаного. Резюме консультанта повинно бути спрямоване на підвищення самооцінки клієнта, на збагачення усвідомлення його власних сил і можливостей. Резюме консультанта повинно надихати нові сили в клієнті, а не закріплювати його в позиції безнадійності. У студентів формуються навички подібного роду в резюме.

Ті ж самі вимоги ставляться до формулювання питань, які консультант задає клієнту. Викладач також слідкує за тим, щоб питання не були дуже довгими чи незрозумілими, перевантаженими науковими психологічними термінами, які ставлять клієнта в незручне становище. У студентів відпрацьовуються навички конструктивної постановки питань.

Заняття 3. Аналіз проблемних зон клієнтів. Переклад запиту клієнта на мову психологічної проблеми.

Мета: відпрацювання навиків аналізу проблемних зон клієнтів; відпрацювання навиків перекладу запиту клієнта на мову психологічної проблеми.

Клієнт, викладаючи суть своїх труднощів, не завжди починає із самого основного. У процесі своєї розповіді він може легко ухильнутися в бік від того, з чого почав, не розповідати того, що хотів розповісти. Тому консультанту в процесі роботи з клієнтом необхідно слідкувати за тим, щоб у нього склалася всебічна і вичерпна картина наявної ситуації клієнта. Для цього психологу-консультанту потрібно мати в голові певний план щодо збору інформації, перелік типових для кожного людського життя сфер, в яких

у людини можуть бути проблеми. Психолог-консультант повинен спрямовувати клієнта щодо надання інформації відносно всіх цих сфер.

Такими типовими сферами для дорослою людини є наступні:

1. Особистісні цілі і шляхи їх реалізації. Просування по шляху досягнення цих цілей чи відмова від їх досягнення. Модифікація цілей в процесі життєвого шляху.

2. Робота людини. Вибір професії, професійне самовдосконалення. Бажання змінити спрямування професійної орієнтації. Задоволення чи незадоволення, яке отримує людина від роботи. Шлях оптимізації стосунків між людиною і її професією.

3. Міжособистісні стосунки в трудовому колективі і шляхи їх оптимізації.

4. Стосунки з людиною протилежної статі. Пошук шлюбного партнера, подружні стосунки. Як людина реалізує себе в цій сфері. Чим вона задоволена, а чим ні.

5. Стосунки з дітьми, проблеми виховання дітей в сім'ї.

6. Відпочинок людини та її дії щодо забезпечення власного здоров'я. Типові форми відпочинку, способи організації його. Можливі шляхи оптимізації цього.

Викладач навчає студентів аналізувати в процесі бесіди перераховані вище сфери, в яких можуть приховуватися проблеми, що призводять до психологічного дискомфорту. Потрібно зазначити, що викладений вище перелік може бути розширений із віковим чи іншими континуумами.

Викладач пропонує одному із студентів розіграти перед групою роль клієнта, запропонувавши деяку реальну чи гіпотетичну проблему для аналізу. Іншому студенту пропонується здійснювати роль консультанта. Інші члени групи виконують роль супервізорів. Однак на протязі заняття студент, який виконує роль консультанта, може замінюватися. У певних випадках роль клієнта може виконувати викладач.

У ході розгортання процесу консультування викладач може коментувати дії консультанта чи клієнта, пропонувати йому зайняти ту чи іншу позицію, пропонувати іншим членам групи включитися в роботу і допомогти консультанту.

Аналіз проходить до відповідного рівня зібраної інформації про клієнта.

Далі необхідно систематизувати і структурувати цю інформацію, і на основі наявних у студентів і викладача психологічних знань, сформулювати проблему клієнта вже психологічною мовою, тобто у вигляді психологічної проблеми. Студенти пробують це робити в процесі групової дискусії.

Основна мета практики – формування професійних умінь та особистісних якостей фахівця і на цій основі оволодіння видами професійної діяльності на рівні, що відповідає кваліфікації.

Виходячи з цієї мети, формулюються наступні завдання:

- 1) використання теоретичних знань і встановлення їх зв'язку з практичною діяльністю;
- 2) розвиток особистісних якостей, необхідних фахівцеві в його професійній діяльності;
- 3) формування професійних умінь: комунікативних, організаторських, діагностичних, проєктувальних, дидактичних, аналітичних;
- 4) освоєння сучасних соціально-психологічних технологій колективної, групової й індивідуальної роботи з різними категоріями дітей;
- 5) створення умов для розвитку здібностей і самореалізації студента, для формування його власного індивідуального стилю діяльності;
- 6) формування в студентів творчого і дослідницького підходів до професійної діяльності;
- 7) розвиток навичок професійної рефлексії.

Методологічні принципи допомагають відповісти на запитання *як* організувати практику, але відповідь на питання *чому* студенти повинні навчитися під час практики має потребу в уточненні запитів з боку соціуму

до тих професійних обов'язків фахівця, виконання яких від нього чекають. Тобто зміст практики повинен визначатися не ступенем легкості її організації для ВНЗ, а тими очікуваннями, що дійсно існують до фахівця будь-якого профілю.

Основними положеннями, на нашу думку, які є найбільш важливими на даний момент щодо продуктивного закріплення психологічних теоретичних знань на професійній практиці такі:

- професійна практика обумовлюється специфічною для неї комбінацією переконань, знань та навиків;
- професійне знання може мати не тільки науковий характер: накопичення емпіричного досвіду в процесі розвитку ряду категорій областей знань може значно випереджати концептуалізацію цього досвіду;
- процес здобуття любого знання має спіралеобразний характер і складається із взаємопов'язаних між собою процесів – досвіду, збору інформації, концептуалізації, тестування (вертифікації), конкретизації та комунікації;
- критерієм рівня розвитку професіоналізму в конкретній області є рівень інтегрованості професіонального досвіду;
- у створенні системної теорії професійної діяльності теоретики і практики можуть використовувати різні теорії, гіпотези, поняття, конструкти, моделі та аналогії, якщо:
 - 1) дотримується відповідність розробок загальним професійним цінностям;
 - 2) усвідомлюються границі конкретних теорії, гіпотези, поняття, конструкта і моделі, які використовуються або створюються, а також усвідомлюється природа метафор або аналогій, що використовуються.

Основні завдання психологічної практики ми визначили такі:

- поглиблення і закріплення теоретичних знань студентів-психологів;

- формування і закріплення основних професійно-психологічних умінь, навичок, досвіду у відповідності до стандартів вищої психологічної освіти та кваліфікаційної характеристики спеціаліста;
- розвиток психологічної свідомості та професійно значущих утворень особистості у майбутніх психологів-консультантів;
- розвиток загальнолюдської, психологічної та професійної культури;
- вироблення основ володіння психологічними технологіями та психологічними техніками психоконсультативної роботи;
- навчання методами вивчення і аналізу психологічного досвіду та застосування його у професійній діяльності;
- формування творчого мислення, індивідуального стилю професійної діяльності, дослідницького підходу до неї;
- професійна орієнтація і професійне виховання, розвиток і закріплення інтересу до практичної діяльності та до праці із клієнтами;
- вироблення умінь здійснювати особистісний, індивідуальний та диференційований підходи до клієнта;
- розвиток потреб у психологічній самоосвіті та у постійному самовдосконаленні;
- здійснення професійної діагностики щодо приналежності до вибраної професії;
- вивчення сучасного стану психоконсультативної діяльності у різних психоконсультативних підходах, передового та нетрадиційного досвіду.

Психологічна практика має проводитись в умовах, максимально наближених до професійної діяльності психолога-практика. Діяльність студентів у період практики є аналогом професійної діяльності психолога та організовується в реальних умовах. Якщо в процесі теоретичного навчання соціально-гуманітарні, психолого-педагогічні і фахові дисципліни

вивчаються окремо, то під час практики знання з цих дисциплін спрямовуються на розв'язання конкретних практичних завдань, тобто набувають практичного змісту [].

Проблема ефективної практичної підготовки практичних психологів у сфері психоконсультації може бути вирішена за таких умов:

1. Практичні заняття, прикладні дисципліни повинні займати більший проміжок часу, ніж дисципліни теоретичних циклів у навчально-виховному процесі.

2. Для практичної підготовки психологів-консультантів потрібно в більшій мірі використовувати робочі бази центрів практичної психології та соціальної роботи, соціально-реабілітаційних центрів, медико-психологічних центрів, загальнонавчальні заклади освіти, центри психологічного консультації.

3. Необхідно застосувати принцип співробітництва і партнерства у психологічній діяльності. Його потрібно застосовувати не тільки у безпосередній практичній схемі психологічна служба (психолог-практик) – клієнт – необхідно перенести цей принцип і у відносини вищий навчальний заклад – психологічна служба. Такий підхід забезпечував би більш ефективніше опанування студентами навичок професійної діяльності у практичній психології та соціальній роботі.

В процесі навчання студент набуває теоретичних знань, не маючи можливість в повній мірі випробувати себе на практиці. І лише у процесі практичної професійної діяльності відбувається перебудова декларованих понять у професійну реальність, яку можна опанувати за допомогою котапедвтичних методів. Професійна діяльність психолога вибудовується на професійному та особистісному досвіді, тому для оволодіння даною професією, окрім засвоєння певних когнітивних схем, умінь, систем предметних значень потрібні глибокі перетворення смислових структур, структур суб'єктивного досвіду, тобто перетворення самої людини у професіонала.

Здійснення успішної практичної підготовки практичних психологів можливе за умови ефективного виконання учасниками цього процесу своїх функцій. Тому, співпраця між вищим навчальним закладом та психологічною службою визначеного регіону позитивно вплине на ефективність проходження практики студентами психологами. Така взаємодія вигідна для двох сторін: для вищої школи – забезпечення практичної бази щодо проходження практики студентами, для психологічної служби – перспективний відбір ефективних спеціалістів, які на високому рівні продемонструють свої вміння та навички на практиці. Крім цього, студенти-практиканти можуть забезпечувати психологічній службі певні психологічні та соціологічні дослідження, проводити корекційно-розвивальну роботу в тих закладах, організаціях, які не забезпечені практичним психологом, психологічні консультації та ефективніше засвоюючи навички діяльності психолога-практика. Заклади або організації, в яких є посада практичного психолога бажано, щоб надавали можливість проходження практики майбутнім спеціалістам цієї сфери діяльності. Адміністрація закладів, по можливості, повинна надати вільний час практичному психологу (супервізору) для підготовки до своїх обов'язків щодо навчання студента, а також забезпечити підтримку з боку іншого персоналу, необхідну для здійснення відповідальної практичної діяльності. Перш за все у такій співпраці потрібно розробити чітку програму наставництва психологів-практикантів. Яка включає в себе:

Перед проходженням кожного виду практики потрібно провести якісний і повний інструктаж студентів щодо ознайомлення із правилами проходження практики, рольовими установками, роз'яснення адміністративної політики закладу або організації та посадові інструкції (під час інструктажу бажано щоб були присутніми викладач-методист вищого навчального закладу та працівник психологічної служби, з якими буде співпрацювати студент на практиці);

Зробити якісний відбір наставників-практиків серед практикуючих психологів за такими критеріями:

- бажання працювати в умовах програми;
- позитивна установка;
- успішний досвід практичної діяльності;
- та ж сама спеціалізація (відповідно до виду практики);
- планування програми наставництва повинно враховувати такі проблеми: затрати часу; добровільна участь практикуючих психологів у програмі; компенсація для наставників-практиків; участь та підтримка адміністрацій закладів, організацій у програмі; необхідність методів оцінки; періодичний перегляд та оцінка програми.

На нашу думку, методист-викладач ВНЗ та практичний психолог, які закріплені за студентом-консультантом в процесі практичної підготовки мають бути компетентними діяльності у всіх вищезазначених ролях порадиництва та наставництва, а саме:

1. Він повинен бути емпатійним і бути здатним зрозуміти як інші люди переживають особистий світ.
2. Психолог-порадник повинен бути здатний ставитися з повагою до всіх, хто залучений до проходження психологічної практики майбутнім психологом-консультантом. У той же час він повинен бути ефективним у формуванні робочих відносин, та розумно розподіляти свій час. Це вимагає відповідних здібностей у встановленні контактів, які б відповідали би меті цієї програми.
3. Він повинен бути чутливим до людських потреб. Наставник-порадник може бути знайомий із ієрархією потреб А. Маслоу, але більш життєво важливо, щоб він був здатний відчувати потреби та допомагати людям задовольнити їх.

4. Він повинен знати психологічну динаміку, мотиви і цілі людської поведінки. Його підготовка повинна не тільки дозволяти говорити про психологічну динаміку, але й уміти звертатися до неї в ситуації «тут і тепер».

5. Він повинен знати методи та підходи щодо вивчення групової динаміки та визнавати її значимість в освітніх закладах. Це означає, що він усвідомлює вплив на студента-практиканта групових сил.

6. Він повинен бути здатний до встановлення стосунків, які характеризуються довірою та взаємною повагою. Особистісний підхід до практикантів має демонструвати, що вони з ним колеги.

7. Він має бути здатним до ризику в ситуаціях, які вимагають цього. Роль наставника, посередника, порадирика у підготовці практичних психологів вимагає сміливого підходу до життя.

8. Він здатний сформулювати необхідні та достатні умови для відношень допомоги; такий спеціаліст повинен бути людиною креативною та з розвинутою уявою. Його позиція за своєю природою вимагає гнучкості та задовольнити різноманітні очікування мети наставництва. Тому спеціаліст повинен постійно розвивати свій творчий потенціал.

9. Він повинен надихати до лідерства на різних рівнях – від студентів практикантів до категорії особистостей, з якими вони взаємодіють у процесі проходження практики.

На основі досліджень таких дослідників психології, як О.В. Киричук, С.Д. Максименко, В.А. Роменець, В.В. Рибалка можна виділити такі основні складові творчого потенціалу особистості, здатної розвинути і передати цей потенціал: задатки, нахили, що проявляються у підвищеній чуттєвості, а також в динамічності психічних процесів; інтереси, їхня спрямованість, частота та систематичність прояву, домінування пізнавальних процесів; цікавість прагнення до створення нового, здатність до пошуку та розв'язання проблем; швидкість засвоєння нової інформації; прояви загального інтелекту; емоційне забарвлення окремих процесів, вплив почуттів на оцінювання, вибір, надання переваги; наполегливість, цілеспрямованість, рішучість,

працелюбність, систематичність, сміливість; нахил до творчості – уміння комбінувати, аналізувати, змінювати, перебудовувати; наявність інтуїції та прогностичність; швидке оволодіння уміннями і навиками, прийомами та майстерністю; схильність до формування власних стратегій і тактик при розв'язанні загальних і спеціальних нових проблем і завдань, пошуку виходів із складних, нестандартних чи навіть екстремальних ситуацій.

Викладач є основною фігурою у становленні психолога-консультанта, йому належить стратегічна роль у розвитку особистості студента у процесі професійної підготовки. Найбільш специфічним для викладача є поєднання викладацької, наукової та особистої практики в певній сфері психологічної допомоги. Викладач-методист вносить суттєвий внесок у справу практичної підготовки студентів тому, що, в більшості випадків він координатором (керівником) практики. Саме він займається відбором навчальних завдань, перевіркою студентських робіт та бере активну участь у багатьох видах роботи психолога-практиканта, що відбуваються на місці проходження практики. Здебільшого його діяльність оцінюється без урахування великого обсягу роботи поза навчальним розкладом, зв'язаного із налагодженням міжособистісних стосунків студентів та співробітників закладів, в яких студенти проходять практику, а також між студентами та викладачами.

Загальноосвітня підготовка студентів з використанням аналізу психологічних ситуацій та розв'язання практичних задач, в основі яких лежать певні суперечності реального консультативного процесу, сприяє формуванню психологічного мислення майбутніх психологів здатності до організації творчого практичного процесу під час проходження психологічної практики. Практична підготовка вимагає від студентів значних зусиль з вироблення для них нового почуття відповідальності за свої власні дії та благополуччя інших людей через надання послуг в галузях психологічної допомоги. Тобто, практична підготовка, зазвичай базується на припущеннях та сподіваннях, що студент є дорослим свідомим слухачем, здатним і готовим взяти на себе відповідальність за проходження процесу надання

психологічної допомоги особистості. Для більшості майбутніх спеціалістів це є новою вимогою, до якої вони, можливо, ще не готові, тому цей процес практичної підготовки має починатися з обговорення із викладачем-методистом, при складанні плану і продовжується надалі у вигляді спільного розв'язання питань щодо навчальних завдань студентом і супервізором.

На основі наших спостережень можна виділити такі види процесу взаємодії наставництва та порадиництва під час проходження практики майбутніми спеціалістами різних сфер практичної психології:

I. Взаємодія, яка характеризується діадною структурою вона може бути двох типів:

1. Інколи психолог-практикант проходить практику в організації або закладі, в якому немає діючого практичного психолога або за місцем призначення на роботу після закінчення навчального закладу. В такому разі роль наставництва та порадиництва виконує тільки викладач-методист. Цей тип взаємодії має свої плюси ефективності – психолог-практикант проходить стадію адаптації на своєму майбутньому місці роботи (налагоджує взаємовідносини із учасниками навчально-виховного процесу визначеного закладу, знайомиться із безпосередніми умовами праці за допомогою викладача-наставника.

2. Бувають ситуації, коли функції порадиника, наставника покладені на практичного психолога щодо ефективності діяльності та її оцінювання майбутнього спеціаліста. Такий тип взаємодії щодо наставництва та порадиництва можуть бути викликані різноманітними причинами. Наприклад, майбутній практик проходить психологічну стажувальну практику за майбутнім місцем призначення шкільним практичним психологом, куди не може вищий навчальний заклад направити постійно діючого викладача методиста за тією причиною, що дуже далека відстань до місця проходження практики. У такому разі консультація із викладачем-наставником можна проводити по Інтернету на телефоні та в методичні дні приїздити у

навчальний заклад для зустрічі із керівником. Таким чином, більший об'єм наставницької роботи виконує практикуючий психолог.

II. Бувають випадки, коли психолог-практикант знаходиться в системі тріадичних стосунків у взаємодії щодо порад, настанов та оцінювання. Таким стосункам притаманні такі типи структур:

1. Наставник-педагог та діючий практичний психолог працюють у взаємодії із студентом-практикантом не взаємодіючи між собою.

2. Більш ефективніший вид взаємодії – коли три цих сторони співпрацюють разом над досягненням спільної мети.

3. Важливим моментом у взаємодії щодо порадиництва та наставництва є підключення до цього процесу групи студентів-практикантів, які також проходять цей вид практики: вони мають приймати участь в обговоренні методів роботи свого одногрупника, давати адекватну оцінку його діям, поради, рекомендації, надавати допомогу в підготовці певних видів діяльності.

Ці групові види роботи під час проходження психологічної практики мають також неабиякий вплив на розвиток вмінь майбутніх спеціалістів ефективної роботи в команді та вироблення інших професійних утворень. Наприклад, такий тип тісної взаємодії як «викладач-методист – студент психолог – група» набагато ефективніший і результативніший ніж діадна структура «викладач-методист – студент психолог».

Така структура найбільш розповсюджена щодо практичної підготовки психолога-практика у вищих навчальних закладах.

Ще один тип тріадної структури щодо наставництва та порадиництва під час проходження психологічної практики – це тісна взаємодія психолога-практиканта із групою та психологом практиком-наставником, який закріплений за всією групою студентів.

Така взаємодія також ефективна у процесі практики та є популярною на сьогоднішньому етапі розвитку щодо практичної підготовки майбутніх фахівців різних сфер діяльності практичної психології.

III. На нашу думку, найефективнішим є «квартетна» структура взаємодії щодо порадиництва та наставництва у процесі практичної підготовки.

Тобто, в цьому процесі приймають участь: викладач-методист, практичний психолог, студент-практик, група студентів та ефективно взаємодіють між собою. Тому, бажано, щоб 3-5 психологів-практиків працювали в одній команді із викладачем-методистом та практичним психологом під їх наставництвом.

Така співпраця дасть можливість виробити такі професійні утворення як здатність та вміння працювати в команді; навички наставництва, порадиництва, експертування, посередництва, співробітництва, супервізування; навички та вміння групової роботи щодо підвищення професійного рівня.

Хоча структура взаємодії щодо наставництва, посередництва, порадиництва може змінюватись та доповнюватися, в залежності від умов щодо проходження психологічної практики. Звичайно, не завжди можна використати таку структуру під час поетапного проходження практики психоконсультанта. На основі такого виду взаємодії психологи-практиканти здобувають навички оцінювання та самооцінювання. Тобто, майбутні спеціалісти мають приймати активну участь у самооцінюванні та оцінюванні ефективності діяльності своїх одногрупників-практикантів.

У процесі узагальненого обговорення діяльності психолога-практиканта після проходження певного виду практики, бажано, щоб студенти, які спостерігали за роботою свого одногрупника та брали активну участь у попередніх виробничих обговореннях на практиці, також були задіяні у цьому процесі. Але із такою умовою, що студенти чітко володіють критеріями оцінювання того чи іншого виду професійної діяльності практичного психолога.

Таке ознайомлення повинно відбуватися під час теоретичного засвоєння певного виду діяльності. Наприклад, потрібно оцінити

ефективність роботи психолога-практиканта після проходження стажувальної практики у загальному навчальному закладі, де крім критеріїв оцінювання основних видів надання психологічної допомоги, потрібно оцінити взаємовідносини між майбутнім фахівцем та всіма учасниками навчально-виховного процесу, які співпрацювали з ним у процесі діяльності.

Така причина виникла тому, що інколи практичний психолог після закінчення навчання у вищій школі адаптований до взаємодії із учнівськими колективами, а в побудові професійних стосунків із адміністрацією, педагогічним колективом та батьками, які мають неабиякий вплив на ефективність забезпечення психологічної допомоги виникають труднощі, а то й створюються конфліктні ситуації, що призводить до дезадаптації психолога-початківця в його діяльності.

Ми розробили та впровадили в практику програму навчальної практики щодо підготовки психолога-консультанта. Вона буде складатися із трьох рівнів практичної підготовки, проходження яких є важливим етапом розвитку особистісно-професійних утворень та професійної майстерності майбутніх спеціалістів даного профілю (табл. 3.2). Після кожного етапу психологічної практики щодо підготовки психологів-консультантів, потрібно визначати рівні професійної компетентності та психологічної культури студента, які мають відповідати таким критеріям. Такий процес проходження практики студентами-психологами, на нашу думку, дозволить майбутнім фахівцям психологічної служби ефективно опанувати професійні практичні уміння та навички й закріпити теоретичну базову підготовку та змістовно пов'язати її з практичною діяльністю практичного психолога. До особистості психолога-практика ставляться дуже високі вимоги, тому не кожний практичний психолог, який починає навчання за програмою підготовки у сфері психологічної діяльності повністю відповідає професійним вимогам. Становлення ефективного фахівця у системі психологічної служби – це процес, який поєднує в собі особистісний творчий розвиток і ріст, здобування професійних знань і тренінг умінь.

Таблиця 3.2

Етапи психологічної практики майбутніх психологів-консультантів

№	Етапи	Зміст психологічної практики
1	I.	<p>Участь у тренінгових групах основних психотерапевтичних підходів (психоаналітичні, афективні, когнітивно-поведінкові). Майбутній психолог має зосередити свою увагу на тому психологічному підході, після проходження тренінгів, який більше підходить для нього.</p> <p>Проводити індивідуальну корекційно-відновлювальну та розвивально-регуляторну роботу з дітьми старшого шкільного віку.</p>
2	II.	<p>Студенти-психологи мають певну кількість годин спостерігати за практичною роботою психологів-професіоналів у таких галузях психологічної допомоги, які запропоновані О.Ф.Бондаренком [1, 14-16]).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Психічний (та духовний) розвиток дитини. 2. Екзистенційні та особистісні проблеми підлітка. 3. Шлюб та сім'я. 4. Проблематика психічного та особистісного здоров'я. 5. Психологічна допомога помираючому та психотерапія непоправного лиха. 6. Проблеми похилого віку. 7. Місця ув'язнення, лікарні, казарми, студентські містечка. 8. Психологічна допомога та підтримка у кризових ситуаціях: несподівана смерть, спроба суїциду, згвалтування, зрада, втрата кохання, роботи та інше. 9. Шкільне консультування. 10. Професійне консультування. 11. Психологічна допомога, яка стосується крос-культурної проблематики: бар'єри в адаптації, подолання етнічних забобонів та стереотипів та інше. 12. Управлінське консультування (консультування в організаціях). <p>Цей вид роботи має бути розподілений на протязі всього навчального року (1-2 години на тиждень) тому, що одна з найцінніших професійних якостей психолога-консультанта – орієнтування у всіх теоретичних підходах щодо здійснення психологічного консультування [2].</p> <p>Проводити індивідуальні консультації із дітьми старшого віку у ЗНЗ (1-2 консультації на тиждень).</p>

<i>Продовж. табл.3.2</i>		
3	III.	Третій етап має включати такі види роботи консультативної практики: а) проведення власної роботи з клієнтами під супервізоромством спеціаліста в різних галузях психологічної допомоги; б) робота з батьківською сім'єю із використанням різних підходів в статусі психолога-консультанта; в) спостереження за роботою своїх однокурсників, роблячи, під час обговорення, ґрунтовний аналіз та вироблення методичних рекомендацій (щодо використання підходів та методів терапії та консультування у процесі індивідуальної та групової роботи); г) проведення соціально-психологічного тренінгу (1-2 напрямки); д) проведення тренінгових занять (10 занять різних напрямків).

3.3. Тренінг як психодидактичний засіб розвитку професійних творчих здібностей майбутніх психологів

Гуманізація суспільних взаєностосунків і навчально-виховного процесу зокрема на рубежі другого і третього тисячоліть, як різнобічно доведено А. В. Фурманом [263], 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 (психосоціальної, юридичної, економічної, інженерної, педагогічної тощо) мислєдїяльності, спрямованої на постановку та розв'язання проблем і задач того чи іншого трудового процесу.

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» (від англійського train, training) має певний ряд значень: навчання, виховання, тренування, дресирування. Подібна багатозначність присутня і в наукових визначеннях тренінгу. Ю.М. Ємельянов визначає його як групу методів розвитку здібностей до навчання й оволодінню будь-яким складним видом діяльності [24, с.81-82].

Тренінг визначається і як спосіб перепрограмування наявної у людини моделі управління поведінкою і діяльністю. Існує також визначення 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.

Перші тренінгові групи, спрямовані на підвищення компетентності в спілкуванні були поведені учнями К. Левіна і отримали назву Т-групи.

Проблема застосування різних видів тренінгу для найрізноманітніших змін широко обговорюється в сучасній психологічній літературі. Провідними, як зазначає М.Л. Смульсон [219], в сучасній концепції тренінгу є поняття психологічного впливу та особистісних змін.

Тренінг є формою психологічного впливу, як комплекс активних групових методів і як процес, який опосередковує вплив на особистість. Термін соціально-психологічний тренінг, за Л.А. Петровською, визначає практику психологічного впливу, яка ґрунтується на активних методах групової роботи [161].

Ключова ідея будь-якої тренінгової роботи – намагання сприяти розвитку особистості шляхом зняття обмежень, комплексів, вивільнення її потенціалу метою психологічного тренінгу, за С.І. Макшановим, є досягнення різноманітних змін психологічних, соціально-психологічних та інших характеристик людини, групи та організації [126]. Він виділяє такі основні напрямки використання тренінгу: в роботі з дітьми та підлітками, в підготовці професіоналів різних спеціальностей, в розв'язуванні професійних завдань груп та організаційному розвитку, а також для розвитку особистості та вирішення особистісних проблем. В свою чергу М.Л. Смульсон розглядає тренінг як один із видів навчального впливу [219].

У вітчизняній психології поширені визначення тренінгу як одного з активних методів навчання, чи соціально-психологічного тренінгу. Л.А. Петровська розглядає соціально-психологічний тренінг як засіб впливу, спрямованого на розвиток знань, соціальних установок, умінь і досвіду в сфері міжособистісного спілкування; засіб розвитку компетентності в спілкуванні, засіб психологічного впливу [161].

Г.О. Ковальов відносить соціально-психологічний тренінг до методів активного соціально-психологічного навчання як комплексного соціально-дидактичного напрямку [96, с.134-135].

Таким чином, у психологічній науці теорія і практика тренінгів розроблена досить глибоко. Існує безліч підходів до визначення поняття

«тренінг», що визначає як методи розвитку здібностей до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, і зокрема спілкуванням (Ю.М. Ємельянов), засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, умінь і досвіду в сфері міжособистісного впливу, активне групове навчання навичкам спілкування в життя і суспільстві взагалі (Б.Д. Паригін), багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи й організації з метою гармонізації професійного й особистісного буття людини (С.І. Макшанов).

В нашому дослідженні розглядаємо тренінг як один із психологічних засобів розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів. Відомі програми розвитку творчого мислення розроблені Е. Боно [29], який сформулював принципи розвитку креативного інтелекту, такі, як виділення необхідних і достатніх умов розв'язування задачі, розвиток готовності відмовитися від минулого досвіду, розвиток здатності до поєднання протилежних ідей з різних галузей досвіду і використання одержаних асоціацій для розв'язування проблеми, розвиток здатності бачити багатофункціональність речі тощо.

Досить відомою на сьогодні є програма розвитку креативності Н.Ю. Хрящової, С.І. Макшанова [126]. Основною метою є усвідомлення креативності в собі та її розвиток. Далі пропонується завдання усвідомлення і переборення бар'єрів прояву креативності, усвідомлення характеристики креативного середовища, формування навичок та умінь керування креативним процесом.

Відомою є також запропонована В.О. Моляко система творчого тренінгу КАРУС, найважливішою характеристикою якої є тренінг в ускладнених умовах [141].

Авторський тренінг спрямований на розвиток творчої особистості майбутнього практичного психолога, сприяє особистісному зростанню і максимальній реалізації власного творчого потенціалу в житті і професійній діяльності.

Виступаючи в цілому як ініціатори ігрового підходу у ВНЗ і, зокрема як керівники даного ігрового психологічного тренінгу (гри), 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 ОДІ 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 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. Тренінг складався із системи відносно самостійних занять.
2. До структури кожного заняття входили релаксаційні та рефлексивні вправи.
3. Діагностичну функцію на окремих заняттях виконували невеликі психологічні тести, анкети.
4. 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.

5. До заключної частини заняття обов'язково входили самозвіти учасників.

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, 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, позиціювання 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); 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 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.

У психолого-дидактичному аспекті продемонстровані широкі можливості застосування імітаційно-ігрових форм, методів і технік інтерактивної роботи викладача зі студентами (ігровий психологічний тренінг), які не тільки підвищують академічну успішність останніх, а й спричиняють прискорення їхнього інтелектуального, особистісного, морального і творчого розвитку впродовж навчання у ВНЗ.

Висновки до третього розділу

1. Для нарощування творчого потенціалу особистості майбутнього практичного психолога 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 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 миследіяльності; 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. Крім того, відомо, що для розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів потрібне нерегламентоване довкілля з демократичними відносинами і з можливістю наслідування творчій особистості, головно через копіювання стилю миследіяльності 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.

3. Вищевикладене дає можливість висновувати, що пропонований ігровий психологічний тренінг (на засадах організаційно-діяльній гри)

передбачає процес 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.

4. Запропонований набір форм, методів, засобів та інструментів групової методологічної роботи та імітаційно-ігрової діяльності у вигляді ігрового психологічного тренінгу з успіхом може використовуватися не тільки для розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів, але й у сферах державного управління, економіки, освіти, науки, культури, спорті як для ґрунтовного проблемного осмислення того, що реально відбувається в кожній із цих сфер, так і для колективного відшукування оптимальних розв'язків найскладніших проблем, котрі наявні у названих сегментах національного суспільного виробництва.

Зміст третього розділу відображено у таких публікаціях автора:

1. Психолого-педагогічна реабілітація «дітей вулиці» / [керівник авт. кол. І. І. Цушко; авт. кол. Л. І. Гриценко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська та ін.]. – К. : Ніка-Центр, 2004. – 292 с.
Особистий внесок здобувача: підпункт 9.3. Специфіка роботи психолога з «дітьми вулиці». – С. 274-280.
2. Шандрук С. К. Соціальні технології як методологічна основа консультативного процесу / С. К. Шандрук // Сучасність. Наука. Час. Взаємодія та взаємовплив : матеріали восьмої Міжн. наук-практ. інтернет-конф., 23-25 лист. 2011 р. – К. : ТК Меганом, 2011. – Ч. 4. – С. 5-12.
3. 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.
4. 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.
5. Шандрук С.К. Психодидактические условия развития профессиональных творческих способностей будущих практических психологов // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 8 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://web.snauka.ru/issues/2015/08/57100>.

РОЗДІЛ 4
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ЧИННИКИ РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНИХ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ
ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

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 компетентісно 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 (КМД) [325], а у форматі його філософської школи (системомиследіяльнісної методології) цей напрям прикладного методологування за останні 35 років успішно розробляли В.Л. Аксент'єв,

Г.І. Александрова, Н.Г. Алексєєв, О.С. Анісімов, П.В. Баранов, І.Е. Берлянд, К.Я. Вагіна, Ю.В. Громико, В.С. Дудченко, І.В. Жежко, С.М. Зверєв, Г.О. Зверєва, О.П. Зінченко, А.С. Казарновський, Л.М. Карнозова, Є.Б. Кондратьєв, С.І. Котельников, Ю.А. Левада, Є. Манучарова, С.В. Наумов, С.В. Попов, А.І. Прігожин, В.М. Розін, Б.В. Сагонов, А.А. 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-проектнє розв'язання піднятої проблеми, котрє передбачає здійснення міждисциплінарного теоретико-методологічного пошуку на нових парадигмальних засадах і створення системи ОДІ в освітньому просторі кредитно-трансферної системи навчання.

В історії постання людської культури науковці чітко виділяють два типи мислення, що з'являються у різній 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 якось вибудувувати зв'язки і відношення між ними. Так, аристотелівська «Фізика» дозволяє систематизувати речі видимого світу, його «Метафізика» вказує на сутність світу невидимого, а «Логіка» уможливлує 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 [330], це – «чисте мислення», котрє створює свої власні сутності – ідеальні об'єкти, підґрунтя для появи яких дають онтологія і метод (що розуміється як порядок, «правила для керівництва розуму» [331]). 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 досягається, що постійно удіяльнене 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, новоєвропейська 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 ковітальна участь в них вимагають іншого складу мислення, яке насаджували філософи і вчені колишніх генерацій. За цих широкомасштабних проблематичних умов невинувато 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 страхітливих 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 (ММГ) – 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 повновагомо, де людина могла би їх прожити і відчутти кордон дії, причому і як розумову дійсність, і як соціальну реальність. Таким місцем або локалізованим часопростором й стала гра.

Отже, методологія винайшла ОДГ. Через кілька років, на піку досконалості в техніці проведення ОДІ, 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 осмислені 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» [331], 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 [177]), у дисциплінарній умовність задається через можливості використаної 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 ОДГ як гру. Тому й питання: «Що в ОДГ власне ігрового і чи є ОДГ 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 ОДГ грою. Але в ігротехнічний період важко сказати, що говорилося на семінарах серйозно, а що «для гри» – для збурення інтересу присутніх і появи опозиції. Адже в іншому місці стверджує: «ОДГ є гра», «... між ОДГ і, скажімо, дитячими іграми немає якісних або сутнісних відмінностей» [див. 6; 13].

Проте ідея провести першу ОДГ, як вказувалося вище, виникла на основі досвіду проведення методологічних семінарів, на поіменованих ІМІ, і досвіду проведення навчальних ділових ігор в Інституті фізкультури. До питання про ігрову природу ОДГ 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 педагогічній сфері та галузі» (1987). Було

створено багато мислєдїяльнїсних уявлєнь про ОДГ, але жодного – про власне гру як таку [31]. Зважаючи на окреслене, сформулюємо кїлька попереднїх узагальнєнь:

- по-перше, гра для ОДГ – вираженнє бїльш глибокої її сутностї, нїж «форма і спосїб органїзацїї колективної мислєдїяльностї...» (Г.П. Щєдровицький) [331], «метод розвитку освїти» (Ю. Громико), «механїзм розвитку дїяльностї» (П. Баранов, Б. Сазонов) [17]. Інакше кажучи, маємо вториннї характеристики, достовїрнїсть яких вїдносна з точнїстю до ступеня реалїзацїї «їгрового» в онтофєноменологїчному форматї конкретної ОДГ;

- по-друге, саме розвиток гри в ОДГ призвїв до проблематизацїї форми та ідеї ОДГ, багатьох положєнь методологїї, на яких здїйснювалася робота учасникїв у просторово-часових в рамках окремої ОДГ як самобутнього культурного явища;

- по-третє, чи не розробленїсть у СМД-методологїї сфер, пов'язаних з суспїльними процесами і структурами, з етикою та антропологїєю, зумовила те, що фєномен гри в ОДГ не був належним чином усвідомлений й описаний, що, своєю чергою, спричинило як руйнуваннє методологїчного апарату, використаного в ОДГ, появою псевдопроблем (скажїмо «вїдносини методологїї та ОДГ») та ідеї ОДГ «без методологїї», так і потребувало розробки нових засобїв методологуваннє, здатних асимїлювати подїбнї їгри як ковїтальнї культурнї утворєннє. Тим бїльше, що за радянських часїв методологїя їснувала маргїнально, і навїть спроба розробляти позитивнї науковї положєннє про суспїльство була практично неможлива, адже агресивнїсть офїцїйної науки знищувала все нове. Досить згадати конфлїкт Г.П. Щєдровицького з офїцїйними соцїологами наприкїнцї 60-х рокїв, що закїнчився виключєннєм його з партїї. Тї ж проблеми – з офїцїйними фїлософами і психологами. Щоправда й за часїв державної незалежностї становище не кращє: вїдбуваєтьсє «культурна» колонїзацїя країн СНД, натомїсть у розряд офїцїйного переходить другосортний захїдний теоретичний товар на зразок «конфлїктологїї», «теорїї 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 мисленнєво 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 [267]. Загалом понятійна складність гри зумовлена особливим характером самого явища. І це яскраво демонструють Й. Хейзінга [54; 274] і Х.-Г. Гадамер [52], 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» [52, с. 51-52]. 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. Хейзінга «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, щонайперше К. Станіславський з його технологією актора. Інженерне уявлення становлення гри подано у книзі П. Брука «Порожній простір» [54].

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 гри: 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!» [328].

У парадигматиці М.М. Бахтіна та Й. Хейзинга гра, як і карнавал, виникає з відокремлення, з виділення, «оазиса 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 – окремішне 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 умістовленням гри, в котрому всерівно втрачалась та сила, яка екзистенційно задіює людину до неї і дозволяє їй плекати новий окультурний життєвий порядок, що, за Й. Хейзінгою [54], є наслідком справжньої гри.

Отже, ОДІ 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 ОДІ 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 ОДГ, 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 вкорінене 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 фіксуються 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 обстоює думку, що під час гри відбувається імітація дорослої діяльності, а іграшки лишень позначають реальні предмети. Їх абсурдність, як висноував ще Д.Б. Ельконін [335] 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» [335]. 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 довілленневого, адже вона диктує, яким ставати гравцеві і якими ставати речам у грі: «Тут найістотнішим чином визнається переважання гри відносно свідомості того, хто грає...» [52, 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 ОДГ 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 ОДГ серед ігротехніків стала формуватися явно антитеоретичне настановлення: здатність до адекватної дії у ситуації («ситуативність») стала розглядатися як більш цінна, ніж спроможність до теоретичного міркування [52]. 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, рости 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 самобутнє 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...» [52, 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» [52].

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 [274].

Отже зростаюча методологічна беззмістовність ОДІ 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 – ОДІ.

4.2. Креативність та оргдіяльна ігрова форма розвитку професійної миследіяльності студентів-психологів

У підґрунті висвітлення передумов розвитку професійної креативності, гра досліджується не стільки із позицій окремих точкових упредметнень (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 МД як осереддя ділової компетентності і фахової майстерності. На основі опису двох базових (як «обчислювальної сутності» та відеальної («чистої») об'єктності) обґрунтовується постання 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 ОДГ, модель якої з 1979 року розробляється й упроваджується у професійне повсякдення філософською школою Г.П. Щедровицького як форма, спосіб організації, механізм та інструмент розвитку колективної МД. 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 [271]. 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, ситуаційно 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 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 МД;
- 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 творчій особистості, головно через копіювання стилю МД 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-мислєдїяльнісні. 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 ОДГ-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 мислєдїяльності як умови становлення творчої особистості психолога-професіонала.

Очевидно, що сьогодні *феномен ОДГ* 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 ОДГ. Але у цьому разі центральним предметом стає взаємодія Мислення та Гри – якраз той предмет, якому в ігротехнічній та

методологічній літературі, присвяченій ОДІ [271 та ін.], найменше приділяється уваги. Домогтися деталізації цього упредметнення дають змогу такі тези гіпотетичного характеру:

- ММГ 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 ММГ 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 унаявленість;

- 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 Грі, а фактично до до-

діяльнісного способу життя, у якому новий стиль мислення став долати не тільки його старі напрацьовані структури, а й сам себе;

– в новопосталих методологічних іграх (ОДІ) ігрове ставлення поступово втягувало у себе не тільки усталені структури мислення і діяльності, а й культивувалося в ММК 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 ОДГ 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» мислення [328];

– «катастрофічне мислення» у його методологічному варіанті формувалося тільки в ОДІ, воно є наступною фазою розвитку мислення, зважаючи на те, що в досвіді людства наявні три: перша – мислення як інструмент (спосіб) обчислення сутностей – логіка Аристотеля, друга – мислення як спосіб створення ідеальних сутностей – новоевропейська наука; третя, у продукуванні якого бере участь методологія, – мислення як спосіб творення нових світів.

Отже, вищевикладене дає підстави висновувати, що ОДГ як нова віта культурна 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 мислесхему (рис. 4.1), що унаочнює окреслений нами історіогенез цього типу гри у

форматі філософсько-наукової школи Г.П. Щедровицького (1929-1994) і, водночас є одним із методів розвитку професійної креативності майбутніх практичних психологів.

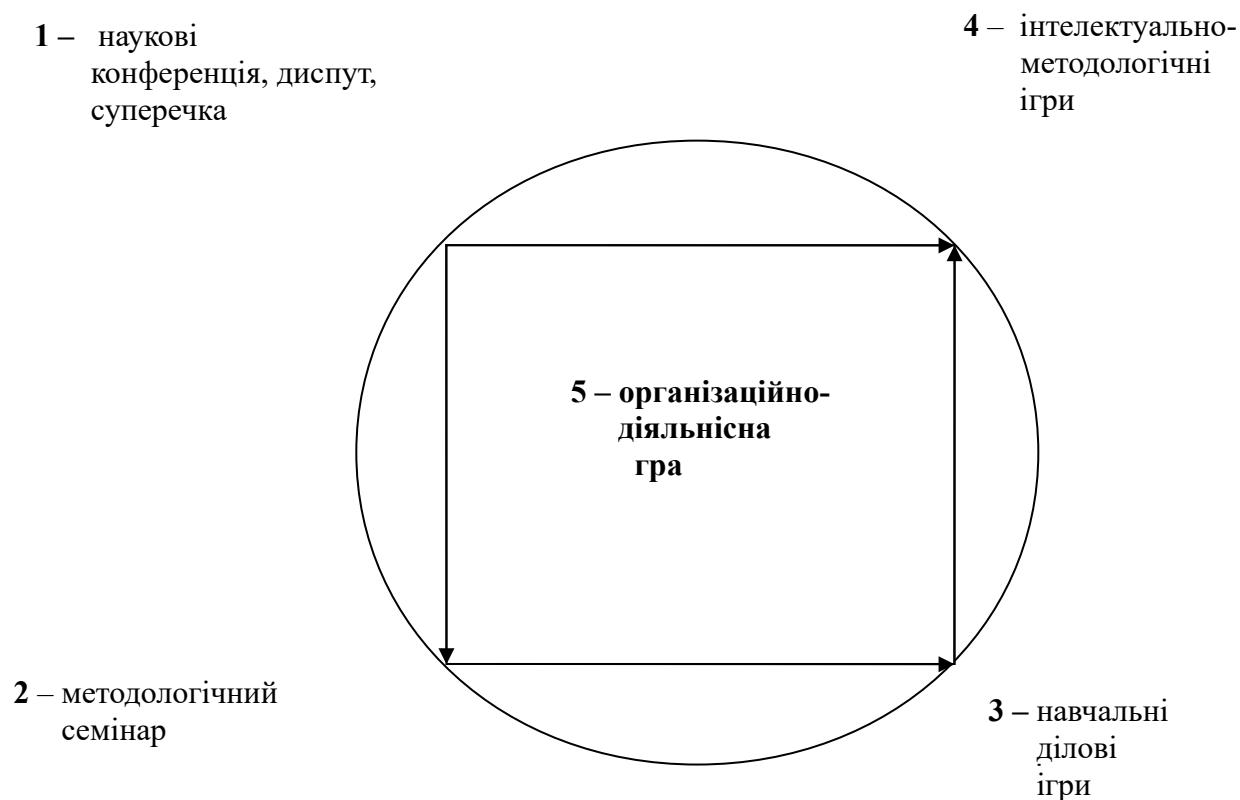


Рис. 4.1. Передумови виникнення ОДГ як форми та інтегральної умови розвитку колективної МД і професійного мислення

4.3. Соціально-психологічні умови використання організаційно-діяльнісних ігор у підготовці психологів

У розділі різнобічно проаналізовані передумови, чинники та обставини продуктивного впровадження ОДІ 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 позиціювання, участі кожного у процесах проблематизації і ситуаційного аналізу, програмування розв'язків і рішень, конфліктності особистих взаємостосунків і способів досягнення порозуміння, особливостей МД роботи в ІТ-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 МД і ПМ. Окремо проаналізовані програмово-сценарні траєкторії трьох основних процесів у темпорально-просторовій динаміці ОДГ, 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 ОДГ 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 змістовлень.

Для ОДІ 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 ОДГ 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 ОДГ 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 заздалегідь, 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 ОДГ 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:

- розуміння змісту поняття у загальній структурі текстового змістового масиву;
- реконструкція ситуації діяльності, для розвитку якої створено конкретне поняття і в якій воно використовується;

- інтерпретація ситуації діяльності користувача у форматі того, що зрозуміло і реконструйовано;
- побудови ним програми дій у контексті власних цільових установок на засадах отриманого поняття або розвиненої на його змістовому фундаменті версії.

Наступність мисленнево успроможнених дій, які спрямовані на перетворення деякої сфери діяльності, вказує на місця, де може чи повинна виникнути робота, – звідси, 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 ОДІ – перебудова та розвиток діяльності шляхом оволодіння учасниками формами, методами, засобами, інструментами та

механізмами колективної мислєдїяльностї. Тому треба з'ясувати, що таке розвиток дїяльностї і що таке КМД? Щонайперше зрозумїло, що розвиток дїяльностї протистоїть її тиражуванню, простому вїдтворенню, ставленню до неї як до функціонування. У будь-якій із цих трьох останнїх трактувань передбачається, що ставляться і вирішуються завдання певними вїдомими, наявними, освоєними засобами. Натомїсть розвиток передбачає проблематизацію ситуації, де в найпростїшому випадку критиці і сумнїву пїдлягають засоби, їх адекватнїсть тим цїлям, заради яких вони, власне, й застосовуються. Сутнїсно проблематизація чого-небудь (засобів вїршення завдання, самого завдання з погляду правильностї чи осмислення його постановки тощо) є умовою і складовою будь-якого процесу розвитку дїяльностї, що протїкає і поза їгровими її формами чи організованостями.

Головна вїдмїннїсть ОДГ вїд решти вїдомих людству їгрових практик полягає у тому, що проблематизуються насамперед самі учасники гри, а не тїльки щось зовнїшне стосовно них, скажїмо, предмет їх роздумів, дїяльностї, вчинення. Суть тут зводиться не тїльки до того, щоб з'ясувати неадекватнїсть засобів деякого завдання, а й показати, що ранїше гравці просто не замислювалися над цим, вважали завдання і засоби природними, само собою зрозумїлими. Інакше кажучи, поглиблене опрацювання питання ставить пїд сумнїв минулу дїяльнїсть (ширше – досвїд життєзреалїзування, їгрового вчинення, особистїсного методологування і т. ін.) учасників гри, її осмислення і результативнїсть. А це спричиняє обставини, коли вихїд із цїєї проблемної ситуації вони повиннї шукати самї, вїдозмїнюючи її дїяльнїсно, вїкористовуванї засоби, суб'єктнї характеристики самих себе, свої цїннїснї орієнтації та уявлення, способи мислення і вчинення. Цей момент є вкрай важливим для будь-якої ОДГ, оскїльки у грі часто невизначено, точнїше – пїд час її перебїгу стає невизначеним, що саме є проблемним і що потребує перероблення чи змїни. Здебїльшого ефектвнїй пошук починається пїсля того, як гравці зумїють проблематизувати себе і свою минулу дїяльнїсть у цїлому. Виявлення того, що потребує змїни, 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 проблематизація 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 МД. І це втілюється у практикуванні ОДІ тоді, коли наявний величезний дефіцит групових суб'єктів соціальної дії у всіх сферах життєдіяльності сучасного соціуму, відсутні задовільні методи управління їх формуванням. Водночас ОДІ 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 мислєдїяння, у тому числі колективних, командних, є важливим, але не завершальним результатом підготовки ОДГ, 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 МД. 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 ОДГ отримуються двопланові результати: а) суб'єктно та особистісно розвиткові, що характеризують опанування гравцями новими засобами ігрового ситуаційного мислєдїяння, у тому числі й їхні більші спроможності й таланти, і б) продукти, тобто те, що випадає у своєрідний осад об'єктивування мислєдїяльних 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 МД.

Звідси закономірно, що імовірна класифікація ОДІ 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.

Водночас 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, метасистемний, 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 КМД, 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 МД. 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 мислєдїяльного організму.

Головними продуктами ігор, орієнтованих на вдосконалення діяльності, виявляються проблемно-аналітичне зображення ситуації, що склалася у колективній МД, 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 ОДГ, означає, що саме 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 ОДІ – командно зорієнтовані, передусім на протигагу попередньому типу, який може бути названий завдално 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 МД 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 стають 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 ОДГ. 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 ОДГ 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 ОДГ 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 уможливлують.

Іншою віссю класифікації ігор слугує протиставлення мисленнєво, 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 ОДГ), 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 шаблів МД (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 ОДГ, 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, МД в цілому.

У підсумку констатуємо, що жорстко розмежована класифікація ОДІ завжди хибна (як, утім, вона помилкова для будь-якої організованої діяльності). Повноцінною є та ОДГ, 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 ОДГ, 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 КМД 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 окремій 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 ММГ, а потім ОДІ отримало розвиток уявлення про мислення як про специфічну колективну діяльність, яка здійснюється задля організації знову ж таки новаційних 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-гравець, слідує 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 ОДІ, 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 різнорідність 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 ОДГ 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 МД і виокремлюються в особливе нашарування, де вони аналізуються і розгортаються за законами мисленнєвих 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 МД.

Отже, КМД – наслідок специфічної методологічної організації процесів в ОДГ, 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 мисленнєвих 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 мисленнєвої, так і для

діяльній сторін. Причому їх конкретно ситуаційна діалектика урeальнюється 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, ІТ-команда здатна стати механізмом розвитку інших учасників гри як суб'єктів діяльності і як особистостей учинення.

Відтак очевидно, що ІТ-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 КМД 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 КМД 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 загнані 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 (КМД, проектування, програмування, проблематизація, типологізація, категоризація, самовизначення 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 ІТ-команди у розв'язанні проблем, які постійно або епізодично виникають перед нею. Проектувальна і програмістська діяльності, КМД 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 товаровжитку – 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 ОДГ 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 КМД 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.

ІТ-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 ігротехніка 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, психокulturою або просто культурою (гра тоді не стільки соціотехніка, скільки психосоціокультуротехніка). Важливо, що у будь-якому разі з ІТ-командою пов'язані дві функціонально різні сфери, які вона розвиває задля власного самобутнього психосоціокультурного розвитку.

Примітно підкреслити, що учасники ОДГ так чи інакше усвідомлюють її розвивальну функцію та ІТ-команди зокрема. Усвідомлюється ними і те, що ІТ-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 сьгоднішньому 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 ІТ-команди або команд, які формуються 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 ІТ-команди і ОДГ в цілому у широкому соціокультурному контексті. Безперечно, вищим соціокультурним результатом ОДГ є відтворення поза грою тих структур діяльності (КМД 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 ІТ-команди, то вона не з'являється у процесі становлення ОДГ.

Зазвичай у самій грі розрізняють три процеси: робочий, ігровий і КМД, 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 ОДГ виникли у форматі чи руслі методології (точніше – СМД-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 ОДГ. 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 напрямами 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 ОДГ 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 ОДГ 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 КМД 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-діяльнійшої схематики, програмно-нормативного підходу.

Розробка сценарію, як показує досвід ОДІ, 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 оргпроектів 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 мислєдіяльнійшних 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 миследіяльнісному русі (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 (ІТ-команда) 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 оргдіяльнісного – 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 не підготовленою. 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 ОДГ. 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 КМД 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 навчанню, оскільки і в цьому випадку ІТ-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 ОДГ 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 ОДГ, але її сценарій визначає насамперед ігровий і тісно з ним пов'язаний КМД процеси. Програмування цих обох процесів й відбувається на етапі розробки сценарію.

Загалом потреба в особливому ігровому процесі, і тим самим в ОДГ як гри, 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 ОДГ.

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 ІТ-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», «укотре 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 успосіблення 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, МД у цілому.

За допомогою рефлексії уможлиблюється 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'ясується, 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 ОДГ адекватного гри 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 відтворювати 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 пропонованих 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 МД 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 мислення, 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 КМД – актуалізувати й циклічно довершити діяльність у грі і в післяігровий період, що унормований і зорганізований продуктами спільного мислення.

Вихідним пунктом КМД є настановлення на мисленнєву комунікацію (М-К). У найбільш очевидному варіанті це – настановлення на комунікацію з іншими групами, вираження тієї простої думки, яку треба довести до відома опонентських груп, змісту, отриманого у роботі цієї конкретної групи. Для цього зміст має бути зафіксований у певній графічній формі (зображений, схематизований). І лише потім приходить усвідомлення того, що і для внутрішньогрупового розуміння та комунікації така графічна робота є не менш важливою. Організаційно це здебільшого виражається у тому, що в групі виділяються «схематизатор», покликаний фіксувати найбільш цікаві висловлювання в обговоренні положень, і доповідач, який повинен на пленумі донести обговорювальний зміст, користуючись отриманою схематикою. Доповідач має оприлюднити не своє особисте розуміння змісту,

а саме колективне (що значно важче, оскільки кожен із нас погано вміє слухати іншого і ще гірше адекватно розуміти його). Можливо, хоча і не бажано, зведення цих двох ролей в одну, оскільки дуже важливо контролювати роботу схематизатора, наскільки він повно і точно відображає зміст (група в цілому робить це гірше, ніж доповідач, стурбований якістю схем, із якими йому доведеться працювати на пленумі).

Звичайна мисленнєва практика звертається не стільки до модельно-схематичних форм фіксації змісту, скільки до виписування послідовності тез у вигляді фраз природної мови. З цього, власне, розпочинають гравці. Неадекватність такого способу швидко стає очевидною. По-перше, останній не може зафіксувати «рване» міркування, де немає логічної послідовності, плавності монологу, а є лише контури окремих сторін розмитої дійсності (ще невідомо, наскільки однієї і тієї ж, і наскільки цілісної – у різних членів групи, що часто суперечать як розміркування одне одному). У зв'язку з цим доводиться вибудовувати не послідовність висловлювань як вираження єдино спрямованого процесу думки гравців, а деяку симулятивну структуру змісту (так звану структурну онтологію). Саме це дозволяє зафіксувати весь суттєвий зміст, який спостерігається у роботі групи, а не зводити його до резюме чи до суми тез. По-друге, через наростання рефлексії і самовизначення все більш очевидним стає те, що зміст думки існує не сам по собі, він належить тим чи іншим людям, зрозуміти котрих можна, лише усвідомивши позиції (особистісні, окремішньо предметні, групові, соціокультурні та ін.), на яких вони стоять. У ході колективної роботи позиція експлікується і для її носія, який найчастіше не тільки її не рефлексував і не розвивав свідомо (володів нею), але навіть не здогадувався про її існування, вважав свої погляди природними, щирими на протипагу чужим, ніби неправильним. Часто-густо позиції взагалі знаходяться у зародковому стані, що позначається на масштабності і чіткості мисленнєвого змісту, почасти підміняється 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.

Отже, 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 ОДІ 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 ІТ-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 МД зміст, який артикулюється й транслюється. Активність проявляється насамперед у критиці як в адекватності змісту схем тій 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 КМД характеризується не тільки становленням мисленнєвого часопростору (виникненням і розвитком комунікації, категоризації, трансляції, розуміння, оволодіння новими семіотичними засобами і способами роботи з ними, критичної рефлексії), а й послідовним вирішенням (колективним, тобто здійснюваним на базі зрозумілого і вироблюваного у

ході комунікації змісту) мисленневих, а точніше – миследіяльних, 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 ОДГ 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.

Вирізнимо 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 мисленнева

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 змертвлюється (об'єктивується) у мислесемах.

Подібна єдність типу діяльності та форми мислення дає підстави говорити про єдиний процес МД в ОДГ. 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 ОДГ, 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 (мисленнєвими формами), СМД-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 МД 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 ОДІ, 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 організованої МД. Зокрема, проблематизація задля подальшого організаційного удосконалення істотно відрізняється від проблематизації, покликаної радикально видозмінити діяльність і поставити питання про формування нових її суб'єктив-особистостей.

Процес КМД не завершується оволодінням розвинених в ОДГ 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 МД, є створені у її лоні чи сфері мисленневі (МД) 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 ОДІ 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 МД окремого часопростору відіграє величезну роль у закріпленні і трансляції результатів гри. Як вже зазначалося, поняття про мисленнєві 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 усієї 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, ММГ 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 ОДГ як новий спосіб встановлення комунікації, як перехід до КМД, у якій легко здійснюється розпредметнення і створюються нові мисленнєві конструкції, що характеризуються переважно міжпредметністю (тут слушно порівняти зазначене з етикою як своєрідного джерела творення наукових понять). Звідси зведення МД 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 МД чи

методологування і в подальшому аналізі механізму конструювання концептів, понять, схем і моделей у кожному з них.

Обговорення процесу КМД викликає особливі труднощі у тих, хто не пройшов класичні ОДІ і похідні від них ігри. В них здебільшого виникає запитання: у чому ж, власне, полягає єдність мислення і діяльності, як її відчуті 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 ОДГ: вчинкова дія має бути здійснена насамперед стосовно самого себе – це перебудова своєї життєвої позиції, особистісних настановлень гравця, його відмова від мисленневих штампів і професійних упредметнень тощо. Лише після цього всі процедури у грі, будучи зафарбовані особистісним ставленням, набувають характеру справжньої діяльності, а не її імітації. Повноцінна комунікація, достеменне розуміння, установлення взаємин на базі мисленневих форм як норм діяльності, критична, змістова і творча рефлексія дають підстави для існування процесу колективного МД як надскладного механізму розвитку ігрової команди та ОДГ як унікального вітакультурного феномену.

Висновки до четвертого розділу

1. Креативність, актуалізація творчого потенціалу людини – невід’ємна складова її професійної діяльності, що багато в чому внутрішньо опосередковує та результативно визначає її ефективність. Базовий психологічний зміст креативності випускника ВНЗ становить його спроможність перенести освоєні прийоми, форми, способи і засоби творчого оперування різномірним матеріалом на нові – виробничі – умови діяльності, застосовувати їх залежно від ситуації для виявлення, постановки, розв’язання і здолання професійних проблем і задач. Тому професійна креативність не стільки розвивається, скільки «вирощується» у певному міжособистісному довкіллі, є своєрідним осередком процесу становлення творчої особистості майбутнього фахівця, зорієнтованого на досягнення вершин професійної майстерності.

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 ОДІ як:

а) інноваційна форма навчання, котра підтверджує реальність усього комплексу освітніх і розвивальних цілей і завдань;

б) метод актуалізації, ситуаційного розвитку і нарощування освітньо зорієнтованої колективної МД 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 «вирощування» форм, способів і засобів його методологічного мислення.

Все назване у взаємодоповненні уможлиблює 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, ситуційно 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 ОДІ 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 ІТ-командою), спрямовані на саморозвиток і рух-попередження в освітній сфері, здатні перемикаєти ці процеси спільної навчально-пізнавальної діяльності викладачів і студентів на продукування нових концептів, понять, схем, методів, засобів, проектів, 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 пропедевтика ОДГ, котра охоплює чітко сформульоване замовлення на гру і вибір її теми, формування ігрового штабу (керівник, помічники-методологи, компетентні ігротехніки) та кількох ІТ-команд, підготовка плану, програми, сценарію та оргпроекту конкретної, змістовно збагаченої різноманітними знаннями, моделями, схемами і смислоформами, гри. Це – базова передумова того, що ОДГ станеться, тоді як достатня обставина полягає у створенні її особливого – багатопроblemного, полідіалогічного, імітаційно-штучного, психоекзистенційного – простору

безперервного перебігу взаємозалежних колективної, групових та індивідуальних МД і ПМ.

4. Водночас, як показує наш десятилітній досвід, у суто методологічних та оргдіяльнісних іграх народжуються оригінальні мислесхеми і моделі, дефініції та інтерпретації, цікаві проекти і програми; у їх живій міжособистісній енергетиці миследіяння 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 КМД, але є й ті, хто ніяк не може впіймати емоційно-раціональну ритміку проблемно-модульної миследіяльності, 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 миследіяльнісно 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 ОДГ.

5. Інша уявна перешкода, що виникає у процесі зреалізування ОДГ, 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 ІТ-команда (як варіант розглядатися може підключення двох-трьох працюючих у подібному режимі ІТ-команд із викладачів та студентів магістратури). Друга спроба є більш перспективною і містить у собі

принципово нові можливості розвитку ОДІ-руху бодай у локалізованих масштабах. Суть її зводиться до відмови від тимчасового «десантування» ІТ-команди у чуже для неї середовище (скажімо, міжкафедральне чи міжвузівське) 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 ІТ-команд на базі факультету, кафедри та із їхнього професорсько-викладацького складу.

6. Найважливіша перевага шляху десантування ОДГ 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 ОДГ. 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 ІТ-команд і виконання ними розвивальних функцій), яким треба було передати ігрову форму діяльності та технологію колективної МД. 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.

Зміст четвертого розділу відображено у таких публікаціях автора:

1. 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.
Особистий внесок здобувача: визначено теоретичні засади особистісно-орієнтованої освіти та перспективу їх упровадження у практику підготовки фахівців.
2. Фурман А. В. Ігрова форма розвитку професійної мислєдїяльності як культурний феномен / А. В. Фурман, С. К. Шандрук // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – 2013. – Додаток 1 до Вип. 31. – Т. VIII (50). – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 424-439.
Особистий внесок здобувача: визначено основні шляхи застосування ігор для розвитку професійної мислєдїяльності майбутніх фахівців соціогуманітарного профілю.
3. Шандрук С. К. ОДІ як основоположна умова розвитку професійної майстерності особистості майбутнього фахівця / С. К. Шандрук // Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу : матеріали Міжн. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 16-17 трав. 2013 р.) // Психологія і суспільство. – 2013. – Спецвипуск. – С. 112-113.
4. Фурман А. В. Вітакультурне постання організаційно-діяльнїсної гри як форми розвитку професійного мислення / А. В. Фурман, С. К. Шандрук // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : педагогіка і психологія. – 2014. – С 115-128.
Особистий внесок здобувача: охарактеризовано особливості застосування гри з метою розвитку професійного мислення особистості.

5. Фурман А. В. Циклічно-вчинкова модель гри як онтофеноменологічної данності / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук // Психологія і суспільство. – 2014. – № 4. – С. 24-74.
Особистий внесок здобувача: здійснений методологічний аналіз гри як онтофеноменальної данності.
6. Шандрук Сергій. Креативність та оргдіяльнісна ігрова форма розвитку професійної миследіяльності студентів-психологів / Сергій Шандрук // Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць. Випуск 742. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2015. – С. 192-200.
7. 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.
8. 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>.

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 професійних творчих здібностей студентів-психологів

На наш погляд, підготовка психологів-практиків усе ще характеризується розривом між психологічним пізнанням та самопізнанням. Представлено необхідність вирішення питання застосування адекватних методів для розвитку рефлексивного потенціалу майбутніх фахівців, оволодіння ними навичками цілісного аналізу взаємодії та спілкування з іншими людьми та

самоаналізу у галузі практичної психології. Академічні ж методи психологічного пізнання загалом не забезпечують дослідження глибинно-психологічного підходу до розуміння психіки у єдності її свідомих і несвідомих проявів.

Система підготовки практикуючого психолога зорієнтована в основному на отримання студентами теоретичних знань, засвоєння спеціальних умінь та оволодіння техніками. Однак специфіка професії психолога, її спрямованість передусім надання психологічної допомоги іншим передбачає те, що основним в його роботі, окрім тестів та методик має виступати його власна особистість: самооцінка, цінності, образ себе та навколишнього тощо. Тому невід'ємною структурою у процесі навчання майбутнього практичного психолога повинно бути формування та вдосконалення його особистісних якостей.

Особистісний розвиток студента, формування його готовності до майбутньої професійної діяльності є важливими чинниками в оптимізації навчального процесу у вищих закладах освіти на сучасному етапі розвитку суспільства. Інтенсифікація професійної діяльності і підвищення значимості особистісного компонента в процесі професійного становлення передбачає необхідність вивчення механізмів і умов підготовки фахівця високого рівня, особливо коли передбачається певний ступінь залучення в життя іншої людини, особливий тип взаємин.

Узагальнюючи дані літературних джерел, можна стверджувати, що професія психолога вимагає від свого представника, насамперед, здійснення відповідної роботи по формуванню комунікативних умінь, навичок встановлення контактів, здатності до самоаналізу, рефлексії і саморозвитку, навичок емоційної і поведінкової саморегуляції, а також вміння усвідомити свої особистісні та екзистенційні проблеми, власні комплекси і механізми захисту [2; 4; 57; 71; 68; 252].

На жаль, ряд проблем особистісного розвитку і професійного становлення майбутніх практичних психологів залишається маловивченим.

Зокрема, недостатньо досліджені: особливості процесу формування адекватного образу майбутньої професії і уявлень про цілі, задачі і труднощі професійної діяльності; співвідношення особистісного і професійного розвитку в ході навчання у вузі; професійно важливі якості психолога; динаміка особистісних змін на різних курсах навчання.

Початок навчання у вищій школі є для студента ситуацією незнайомою і, з огляду на соціально-психологічний її аспект, потенційно загрозливою. Це зумовлено недостатньою орієнтацією вчорашнього школяра в соціально-психологічному просторі нової для нього навчальної організації. Проблема полягає не тільки в тому, щоб сприйняти і зрозуміти існуюче середовище, а й прийняти його на емоційно-особистісному рівні, знайти в ньому новий особистісний смисл.

Результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що особистісний компонент готовності до консультативної діяльності у більшості майбутніх практичних психологів не досягає того рівня розвитку, який забезпечує успішне становлення особистості професіонала у майбутньому. У зв'язку з цим постає питання про створення умов для її оптимізації, формування позитивних її характеристик. На нашу думку, для реалізації цього завдання найбільш доцільним є особистісно-акмеологічний підхід, основну цінність якого становить особистість.

Тому метою формувального експерименту стало створення та апробація концептуальної моделі формування компонентів особистісно-акмеологічної готовності особистості майбутніх практичних психологів до консультативної роботи зі старшокласниками, перш за все через активізацію процесів самопізнання, самоаналізу, особистісного саморозвитку, формування навичок емоційної та поведінкової саморегуляції, комунікативних та організаторських схильностей, особистісної зрілості взагалі.

Для досягнення поставленої мети були визначені такі завдання:

1. Активізувати самопізнання, розвиваючи потреби в пізнанні себе, інтерес до власної особистості, ціннісне ставлення до власних емоційних переживань.

2. Розвивати комунікативні, організаційні навички, навички рефлексії, емпатійні здібності

3. Підвищувати рівень прийняття себе, закріплювати відчуття власної гідності, впевненості в собі.

4. Знижувати внутрішньоособистісні суперечності та емоційну напругу.

5. Розвивати навички внутрішнього самоконтролю.

6. Формувати мотивацію самовдосконалення та саморозвитку, мотивацію досягнень, соціально-психологічні настанови особистості в мотиваційній сфері.

Результати констатуючого експерименту переконують нас у тому, що організація роботи щодо підвищення рівня готовності особистості майбутніх практичних психологів до консультативної взаємодії неможлива без систематичного і цілеспрямованого навчання студентів вміннь і навичок самодослідження, що є умовою саморозгортання і саморозвитку особистості. Як показує практика, у сучасному вузі така цілеспрямована робота в цьому напрямку практично відсутня.

Тому суттєвим моментом в організації навчально-виховного процесу підготовки майбутніх практичних психологів є активізація самопізнання студентів, усвідомлення реальності життєвих планів, самоорганізації, самоуправління, що сприятиме їх самовдосконаленню, самоактуалізації особистості, гармонізації їх «Я-концепції» [156; 157].

Приступаючи до розробки формульованого експерименту, ми виходили з припущення, що формування готовності студентів-психологів до консультативної роботи з учнівською молоддю в процесі професійної підготовки буде більш ефективним, якщо:

- виявити компоненти структури і змісту консультативної діяльності із старшокласниками, які синтезують властивості конструктивної діяльності шкільного психолога-практика;

- забезпечити взаємозв'язок формування особистісно-професійного, теоретичного та практичного компонентів готовності до консультативної діяльності з учнівською молоддю, кожен з яких представляє єдність емоційно-образного, світоглядного і гуманістичного змісту, і опиратися на комплекс особистісно-професійних утворень при оцінці готовності до консультативної роботи із старшокласниками;

- використовувати спеціальний, особистісно-акмеологічної орієнтації комплекс соціально-психологічних тренінгів в якості засобу навчання, дякуючи яким: студент включається в проектування, здійснення, оцінювання своєї взаємодії з «іншими», що перетворює процес підготовки в процес вирішення творчо-психоконсультативних завдань і сприяють формуванню необхідних особистісно-професійних знань і здібностей; зміст діяльності поєднується з колективною її формою, але в той же час забезпечується особистісно-акмеологічний підхід до кожного студента.

Спеціально організоване навчання повинно сприяти підвищенню рівня готовності майбутніх психологів-практиків до консультативної діяльності.

Розробляючи систему заходів щодо реалізації поставлених завдань формувального експерименту, ми виходили з того, що у навчально-виховному процесі є багато можливостей, які можна використати для активізації процесів особистісного саморозвитку, формування навичок емоційної та поведінкової саморегуляції, особистісної зрілості взагалі як основних компонентів особистісної готовності. Наше завдання полягало у тому, щоб наповнити психологічним змістом, при потребі переставити акценти у вже існуючих формах і методах навчально-виховного процесу з метою активізації процесів самопізнання та саморозвитку особистості студентів.

Базуючись на основних положеннях особистісно-акмеологічного підходу і концептуальної моделі та орієнтуючись на нормативну базу роботи практичного психолога, ми виділили наступні взаємопов'язані напрямки роботи із майбутніми психологами-практиками, націлені на реалізацію поставлених завдань:

1) формування особистісно-акмеологічної орієнтації;

2) теоретичний: теоретико-психологічні й спеціально-технологічні знання щодо консультативної роботи зі старшокласниками;

3) тренінговий (комплекс соціально-психологічних тренінгів щодо формування особистісно-акмеологічної готовності майбутніх психологів до консультативної роботи з учнівською молоддю);

4) практичний: розробка та впровадження програми психоконсультативної практики студентів та практикуму психологічного консультування.

Таким чином, виділені напрями роботи із майбутніми практичними психологами, які спрямовані на реалізацію поставлених завдань виступають основними методами формувального експерименту щодо формування особистісно-акмеологічної готовності студентів до консультативної роботи зі старшокласниками.

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». Зокрема, програма названого спецкурсу знайомила 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 допомагало майбутнім фахівцям краще зрозуміти психологічні проблеми

людини, особливості її пізнавальної, мотиваційної та емоційно-вольової сфер, завдання та умови формування її як відповідальної особистості і самобутньої індивідуальності, оптимального узмістовлення професійної діяльності психолога. Практичний блок програми реалізувався із застосуванням ігрово-імітаційних і проблемно-діалогічних форм активізації творчої активності студентів, передбачав стимулювання їхніх творчих здібностей, здійснення ними продуктивної мислєдіяльності і спроможності зреалізувати креативну і творчу рефлексії власних дій і здобутків.

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 підґрунті 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.

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.

Психокреативна гра забезпечила усвідомлення і подолання студентами внутрішніх меж свого мислення, використання ними всього розумового

потенціалу для роботи над завданнями, які вимагають відшукання нових способів розв'язання новопосталих проблем і задач; 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 мислєдїяльнїсних потенцій. У грі використовувалися також техніки і методики когнітивної та арт-терапії. Крім змістовних вправ, що реалізували мету і завдання, в нїй були застосовані завдання, спрямовані на розвиток згуртованості групи і підвищення працездатності її учасників. Ця гра проводилася в роботі зі студентами-психологами III-V курсів ВНЗ. Кожна група учасників складалася з 12–15 осіб; робота проходила протягом п'яти днів (30 академічних годин).

Групова робота К. Роджерса показала, що загальна характеристика груп включає клімат психологічної безпеки, одобрєння, вираження почуттів і зворотній зв'язок від учасників групи. К. Роджерс дивився на керівника групи не стільки як на спеціаліста, який лікує клієнта, скільки як на рівноправного партнера, який формує спонтанні взаєностосунки «я-ти», що необмежені традиційними правилами і обмеженнями [192, с. 46-47].

Групова психотерапія – це метод, який використовує стосунки і взаємодію учасників групи як із психотерапевтом-психолог, так і між собою в цілях визначення і розв'язання особистісних проблем.

Тому одним із напрямків нашої роботи формувального експерименту – це спеціальний, особистісно-акмеологічної орієнтації комплекс соціально-психологічних тренінгів щодо формування готовності майбутніх психологів до консультативної взаємодії із старшокласниками. Даний комплекс включав у себе 4 види тренінгів (70 год.): соціально-психологічний тренінг спілкування з формування особистісної зрілості особистості майбутніх практичних психологів (12 год.), соціально-психологічний тренінг мотивації

досягнення успіху (25 год), рефлексивно-акмеологічний тренінг (15 год.), акмеологічний тренінг з формування готовності майбутніх практичних психологів до консультативної роботи зі старшокласниками (18 год).

Оновлення освітнього процесу на всіх ступенях навчання людини є невід'ємною частиною сучасної парадигми освіти. Серед великого набору технологій відзначимо таку форму роботи як тренінги.

Своєю ефективністю, конфіденційністю, внутрішньою відкритістю, психологічною атмосферою, індивідуальною й груповою рефлексією та іншими явищами тренінг приваблює всіх його учасників.

Феномен тренінгу особливо соціально-психологічного, насамперед у тому, що особистості одержують таку підготовку, яка відповідає вимогам сучасного життя. Останні розв'язуються за допомогою тренінгів різних напрямків і шкіл.

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.

Тренінг визначається і як спосіб перепрограмування наявної у людини моделі управління поведінкою і діяльністю. Існує також визначення 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.

У вітчизняній психології поширені визначення тренінгу як одного з активних методів навчання, чи соціально-психологічного тренінгу. Л.Петровська розглядає соціально-психологічний тренінг «як засіб впливу, спрямованого на розвиток знань, соціальних установок, умінь і досвіду в сфері міжособистісного спілкування», «засіб розвитку компетентності в спілкуванні», «засіб психологічного впливу» [161].

У теперішній час для визначення тренінгу найбільш часто використовується термін «психологічний вплив». У роботах С.І. Макшанова

показано, що адекватність цього терміну визначення тренінгу як методу можна визнати тільки частково: як поняття, що відображає якраз процес руху інформації від одного учасника взаємодії до іншого. Являючись процесуальною характеристикою, поняття «вплив» не відображає його ціль і результат, який визначається за допомогою категорії змін. Вплив сам по собі не може слугувати ціллю тренінгу і його користувачів, які потребують його результату [126, с. 5]. Запропонований С.І. Макшановим термін «запрограмована зміна» дає можливість описанню різноманітності явищ, які стосуються динаміки психологічних феноменів людини і групи, відображає процесуальні й продуктивні характеристики тренінгу, підкреслює «суб'єкт-суб'єктний» характер тренінгу, ефективність якого пов'язана із прийняттям відповідальності за те, що відбувається в тренінгу як ведучим його спеціалістом, так і учасником, замовником тренінгу. У зв'язку з цим пропонується визначити тренінг як багатофункціональний метод передбачуваних змін психологічних феноменів людини, групи і організації з метою гармонізації професійного і особистісного буття людини [126, с. 6-7].

Таким чином, у психологічній науці теорія і практика тренінгів розроблена досить глибоко. Існує безліч підходів до визначення поняття «тренінг», що визначає як «методи розвитку здібностей до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, і зокрема спілкуванням», «засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, умінь і досвіду в сфері міжособистісного впливу» [162, с. 97], «активне групове навчання навичкам спілкування в життя і суспільстві взагалі», «багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи й організації з метою гармонізації професійного й особистісного буття людини [126, с. 98].

Нами відпрацьовано характеристику загальних принципів спеціальної, особистісно-акмеологічної орієнтації тренінгової роботи: активності, дослідницької позиції, усвідомлення поведінки, партнерського спілкування. Визначено всі структурні складові програм тренінгів, вимоги до його

організації і проведення, учасників, тренерів групи. Окреслено змістовний і особистісний плани роботи тренінгової групи, змістом першого є зміна об'єкта впливу, другого – групова атмосфера, на фоні якої розгортаються події змістового плану і стан кожного учасника окремо.

У структуру комплексу соціально-психологічних тренінгів щодо формування особистісно-акмеологічної готовності майбутніх практичних психологів до консультативної роботи зі старшокласниками звичайно вводяться поведінкові компоненти (як відпрацювання практичних навичок), рефлексивні (розвиток рефлексування як психологічного освіти), комунікативні (розуміння і відпрацювання навичок слухання, комунікації), релаксаційні (розвиток навичок саморегуляції і релаксації) і інші складові, внесення яких оптимально на даному рівні.

Заняття тренінгів розроблені на основі тренінгових програм, які використовуються у практиці практичних психологів. Усі навички, що розвиваються в даних тренінгах, необхідні в професійній діяльності практичних психологів. Дамо більш докладну характеристику цих видів тренінгів.

Розробляючи систему заходів щодо реалізації поставлених завдань формувального експерименту, ми виходили з того, що у навчально-виховному процесі є багато можливостей, які можна використати для активізації процесів особистісного саморозвитку, формування навичок емоційної та поведінкової саморегуляції, особистісної зрілості взагалі як основних критеріїв особистісно-акмеологічної готовності. Наше завдання полягало у тому, щоб наповнити психологічним змістом, при потребі переставити акценти у вже існуючих формах і методах навчально-виховного процесу з метою активізації процесів самопізнання та саморозвитку особистості студентів.

Така коротка характеристика основних видів тренінгових методів, використовуваних нами на практиці майбутніх працівників психологічної служби системи освіти. Ці форми в цілому в психологічній науці і практиці

досить розроблені і давно використовуються. Якщо під інновацією розуміти внесення нововведень у традиційну форму, метод або авторську розробку, то в нашому випадку інноваціями в застосуванні тренінгів у навчальному процесі можна вважати наступне:

- 1) усі програми перерахованих тренінгів є оригінальними,
- 2) у процесі застосовуються не тільки тренінги, але і їхні елементи, органічно поєднанні з іншими формами роботи,
- 3) авторські розробки тренінгових програм адаптуються для різних категорій практичних психологів (дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних навчальних закладів).

В даний час інтерес до психологічної науки достатньо зріс. З цієї причини більшість людей мають уявлення про те що таке тренінг, знайомі з деякими видами тренінгової роботи. Однак слід зазначити ряд серйозних труднощів, що зустрічаються під час їхнього проведення.

Насамперед, невірне уявлення учасників про тренінг як форму навчання. Більшість вважає тренінг якоюсь розвагою, грою, розслабленням. Тим часом як це напружена внутрішня робота над собою. Вона містить у собі не тільки ігри і вправи, але й обговорення, обмін думками, вироблення особистісних новоутворень. Як показала практика проведення тренінгів, більшість психологів виявляються неготовими до такого роду діяльності, тому що в основному орієнтовані на традиційні форми: лекції і практичні заняття.

Мета нашого комплексу тренінгів:

- допомогти розібратися в проблематиці кожного члена групи і допомогти йому зрозуміти свій власний стан;
- допомогти в соціальній адаптації особистості, повідомляючи при цьому про ті інтерперсональні процеси, які виникають в ході спілкування у групі;
- підтримувати духовний ріст особистості в процесі групових занять з метою, щоб особистість відчула власний духовний потенціал, оптимальну працездатність і відчуття здоров'я, щастя.

Проблема навчальної практики майбутніх практичних психологів розглядалася у працях таких дослідників як О.Ф. Бондаренко [28], П.П. Горностай [64] та інші.

Основними положеннями, на нашу думку, які є найбільш важливими на даний момент щодо продуктивного закріплення психологічних теоретичних знань на професійній практиці такі:

– професійна практика обумовлюється специфічною для неї комбінацією переконань, знань та навиків;

– професійне знання може мати не тільки науковий характер: накопичення емпіричного досвіду в процесі розвитку ряду категорій областей знань може значно випереджати концептуалізацію цього досвіду;

– процес здобуття любого знання має спіралеобразний характер і складається із взаємопов'язаних між собою процесів – досвіду, збору інформації, концептуалізації, тестування (вертифікації), конкретизації та комунікації;

– критерієм рівня розвитку професіоналізму в конкретній області є рівень інтегрованості професіонального досвіду;

– у створенні системної теорії професійної діяльності теоретики і практики можуть використовувати різні теорії, гіпотези, поняття, конструкти, моделі та аналогії, якщо:

2) дотримується відповідність розробок загальним професійним цінностям;

2) усвідомлюються границі конкретних теорії, гіпотези, поняття, конструкта і моделі, які використовуються або створюються, а також усвідомлюється природа метафор або аналогій, що використовуються.

Основні завдання психологічної практики ми визначили такі:

- поглиблення і закріплення теоретичних знань студентів-психологів;

- формування і закріплення основних професійно-психологічних умінь, навичок, досвіду у відповідності до стандартів вищої психологічної освіти та кваліфікаційної характеристики спеціаліста;
- розвиток психологічної свідомості та професійнозначущих утворень особистості у майбутніх психологів-консультантів;
- розвиток загальнолюдської, психологічної та професійної культури;
- вироблення основ володіння психологічними технологіями та психологічними техніками психоконсультативної роботи;
- навчання методами вивчення і аналізу психологічного досвіду та застосування його у професійній діяльності;
- формування творчого мислення, індивідуального стилю професійної діяльності, дослідницького підходу до неї;
- професійна орієнтація і професійне виховання, розвиток і закріплення інтересу до практичної діяльності та до праці із клієнтами;
- вироблення умінь здійснювати особистісний, індивідуальний та диференційований підходи до клієнта;
- розвиток потреб у психологічній самоосвіті та у постійному самовдосконаленні;
- здійснення професійної діагностики щодо приналежності до вибраної професії;
- вивчення сучасного стану психоконсультативної діяльності у різних психоконсультативних підходах, передового та нетрадиційного досвіду.

Психологічна практика має проводитись в умовах, максимально наближених до професійної діяльності психолога-практика. Діяльність студентів у період практики є аналогом професійної діяльності психолога та організовується в реальних умовах. Якщо в процесі теоретичного навчання соціально-гуманітарні, психолого-педагогічні і фахові дисципліни

вивчаються окремо, то під час практики знання з цих дисциплін спрямовуються на розв'язання конкретних практичних завдань, тобто набувають практичного змісту.

Проблема ефективної практичної підготовки практичних психологів у сфері психоконсультації може бути вирішена за таких умов:

4. Практичні заняття, прикладні дисципліни повинні займати більший проміжок часу, ніж дисципліни теоретичних циклів у навчально-виховному процесі.

5. Для практичної підготовки психологів-консультантів потрібно в більшій мірі використовувати робочі бази центрів практичної психології та соціальної роботи, соціально-реабілітаційних центрів, медико-психологічних центрів, загальнонавчальні заклади освіти, центри психологічного консультації.

6. Необхідно застосувати принцип співробітництва і партнерства у психологічній діяльності. Його потрібно застосовувати не тільки у безпосередній практичній схемі психологічна служба (психолог-практик) – клієнт – необхідно перенести цей принцип і у відносини вищий навчальний заклад – психологічна служба. Такий підхід забезпечував би більш ефективніше опанування студентами навичок професійної діяльності у практичній психології та соціальній роботі.

Супервізування є невід'ємним компонентом у підготовці майбутніх психологів-консультантів. Супервізування – це інтерактивний, оціночний процес, в якому більш професійно компетентний спеціаліст контролює роботу менш досвідченого колеги, з метою підвищити його можливості у психоконсультативній діяльності. Воно є корисною практикою, яка комбінує дидактичну і практичну підготовку в контексті розвиваючих відношень. Супервізування дає можливість здобуття теоретичного і практичного досвіду, який не можна отримати ніякими іншими способами. Тобто, супервізія – один із найбільш ефективних методів підготовки спеціалістів психологічної допомоги, який відображає один із найважливіших аспектів діяльності

психолога-практика. Вона дозволяє спеціалістам акцентувати увагу на цілях і напрямках своєї роботи, формувати системні підходи до стратегії й тактики процесу надання психологічної допомоги, планувати і прогнозувати ефекти терапії та втручань, а також усвідомлювати свої помилки й коректувати індивідуальні плани корекції поведінки клієнта та надання йому психологічної допомоги.

Супервізія і психотерапія представляють паралельні процеси, вони пов'язані між собою в єдину систему. Цей зв'язок забезпечується дякуючи формуванню в супервізії та психотерапії позитивного переносу, частиною якого є підсвідома ідентифікація та копіювання. Супервізія у консультуванні має три основних завдання:

- 1) професійний (і відповідно й особистісний) розвиток консультанта;
- 2) розвиток особливих навиків й умінь, можливість оцінювати результати;
- 3) підняття рівня відповідальності в службах і програмах консультування.

Щоб бути ефективним, супервізування повинно проходити на рівні, який відповідає рівню розвитку майбутнього консультанта. Для починаючих консультантів(студентів-психологів), які мають значний розрив між знаннями в теорії й практичними навиками, більш продуктивним буде такий підхід, при якому супервізори виступають у структуризованій ролі вчителя. У цьому випадку супервізори можуть займати більш авторитарну, дидактичну, підтримуючу позицію. Але якщо вони працюють з більш підготовленими майбутніми спеціалістами цього профілю з тими, хто має досвід практичної роботи, то супервізори можуть виступати в ролі опонентів або порадників.

Не існує єдиної теоретичної моделі супервізування, але для всіх моделей щодо їх ефективності існують такі основні вимоги:

- необхідно виявити рівень розвитку майбутнього психолога-консультанта і скласти перелік реалістичних цілей;
- існує значимий зв'язок між репутацією супервізора (наприклад, його кредит довіри) та діяльністю майбутнього спеціаліста.

Таким чином, супервізія допомагає консультанту (як основному фактору в консультуванні) зрозуміти себе і процес консультування, а також досконало оволодіти знаннями і навиками, які необхідні для виконання професійних завдань.

В процесі навчання студент набуває теоретичних знань, не маючи можливість в повній мірі випробувати себе на практиці. І лише у процесі практичної професійної діяльності відбувається перебудова декларованих понять у професійну реальність, яку можна опанувати за допомогою котерапевтичних методів. Професійна діяльність психолога вибудовується на професійному та особистісному досвіді, тому для оволодіння даною професією, окрім засвоєння певних когнітивних схем, умінь, систем предметних значень потрібні глибокі перетворення смислових структур, структур суб'єктивного досвіду, тобто перетворення самої людини у професіонала [156].

В наш час нараховується більше 250 видів різних психотерапій [28, с. 76]. Вони відрізняються за теоретико-методологічним засадами, тривалістю проробки проблеми, ступенем включеності консультанта. Поряд з індивідуальною та груповою психотерапією можлива така форма, при якій консультують одночасно два психотерапевти – котерапія.

Не зважаючи на широку представленість даної форми роботи практично відсутній методологічний аналіз принципів спільного консультування. Проте явище котерапевтичного консультування все частіше входить в повсякденну реальність сучасної вітчизняної психотерапії. Так, більшість груп або тренінгових семінарів проводяться під керівництвом двох психотерапевтів.

Структура взаємодії в ситуації котерапії описується двома моделями. Першу модель запропонував Р. Бейлз, суть якої полягає в тому, що один з психотерапевтів займає провокаційну позицію, а інший – гармонізуючу. Терапевт-провокатор може загострювати певні стосунки, заглиблювати

певний розвиток групової динаміки, в тоді як котерапевт пом'якшує ці стосунки і займає більш емпатійну позицію.

В рамках другої моделі котерапевтам пропонується комбінувати в спільній взаємодії дві основних стратегії, одна з яких є переважно структурно-аналітичною, а друга – розуміюче-феноменологічна. В рамках цієї моделі один з терапевтів працює, переважно, з змістовною складовою проблеми клієнта, приймає участь в створенні групового феномену спільних переживань із клієнтом. Котерапевт в цей час займається структурно-лінгвістичним аналізом дискурсу клієнта і першого терапевта. Він визначає смислові, безсвідомі характеристики проблеми клієнта і формує більшою мірою семіотичний простір сеансу. Після того, як «структурний» терапевт підготував інтерпретації, він включається в спільну роботу з клієнтом, а «розуміючий» котерапевт, навпаки, займає позицію аналітика і спостерігача. Таких змін позицій протягом сеансу може бути декілька, а завершується сеанс переходом котерапевтів в автентичну позицію взаємодії з клієнтом і спільним обговоренням з ним результатів терапевтичної роботи.

Відмінності котерапевтичної форми роботи та індивідуальної психотерапії можуть бути виражені в описанні низки додаткових можливостей котерапії. До них відносяться:

1. Отримання супервізорського зворотнього зв'язку терапевтами через взаємну рефлексію своєї роботи.
2. Одночасне поєднання декількох стратегій та стилів терапевтичної діяльності, що досягається через розмежування функцій консультування.
3. Прискорення розвитку феномену переносу за рахунок гетерогенності терапевтичної пари.

5.2. Модель розвитку професійних творчих здібностей майбутніх психологів на засадах циклічно-вчинкового підходу

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, обґрунтовуючи 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» [303, с. 106]. 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 [303, с. 116]. 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 [43, с. 246]. Використання тих чи інших прийомів причинно-наслідкові 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 [43, с. 90]. 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. Хуторський під закономірностями даного типу навчання розуміє стійкі повторювані зв'язки між типовими педагогічними фактами, явищами і подіями за конкретних освітніх умов [10, 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 [353, 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 навчальної 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 мислєдіяльності;

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 мислєдіяльнісного процесу на предмет оптимального модульного набору певних психодуховних явищ (здивування, переживання, внутрішня конфліктність тощо) у пізнавальній роботі учня як суб'єкта, особистості, індивідуальності [309, с. 21].

Отже, на основі вищевикладеного 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 [246], 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, конечне, 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» [200, 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, уреальнення наукового, художнього, технічного та іншого твору. Натомість, В. І. Белозерцев виділяє п’ять етапів творчого процесу, зокрема: перший – створення «нового технічного об’єкта, формулювання проблемної ситуації з одночасним усвідомленням її структури суб’єктом творчості, формулювання певних технічних завдань», другий – «етап народження і виношування нових технічних ідей (нового принципу, нової трансформації тощо)», третій – «розробка ідеальної моделі», четвертий – «етап конструювання», п’ятий – «етап предметного і відносно завершеного втілення винаходу в новому технічному об’єкті» [200, с. 128, с. 132, с. 140, с. 143, с. 149].

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 мислєдїяльних 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» [111, с. 32-51]. 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.

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

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 напруження» [200, с. 99]. І це закономірно, адже «саме екстаз учинкового самобуття дає змогу людині витримувати найважчі випробування і переносити найпекельніші муки, що їх посиляє їй доля» [301, с. 13]. Водночас 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 самозвітування 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» [301, с. 79].

Інтелектуальна проекція 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 у змістовлює 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. Енгельмейера, 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), проектування або формування проекту майбутньої конструкції (формування гіпотези, задуму) і попередньо прийняте рішення чи прогнозування остаточного результату; причому кожен із цих етапів завершується ухваленням особою відповідного рішення діяти [301, с. 21–24].

Воднораз пропоновані 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 [6]. 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).

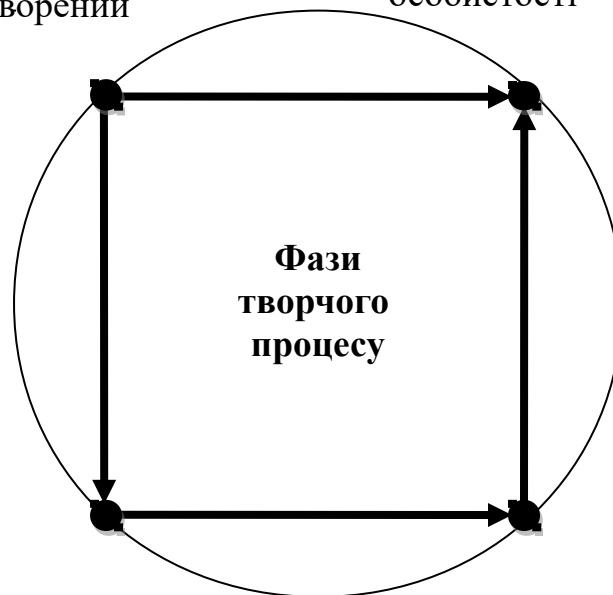
1. Підготовча фаза (розуміння змісту та особливостей творчого завдання) – ознайомлення з умовою завдання, у тому числі вивчення окремих її складників, виконання частини пошуково-мисленнєвої свідомої роботи, унаслідок чого виникає нова ідея; крім того, здійснення логічного аналізу, використання вже наявних 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 продукт не усвідомлюється особистістю належним чином, хоча й сутнісно призводить до розв'язання творчого завдання.

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 відшуканням шляху-способу досягнення мети – розв'язання проблеми, зреалізування власного творчого потенціалу і спроможностей

Рис. 5.2. Динаміка пофазного розгортання процесу створення творчого продукту

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 уможлиблює 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 уможлиблює 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 суголосся 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, змістовлень, формовиявів об'єкта пізнання» [302, 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.

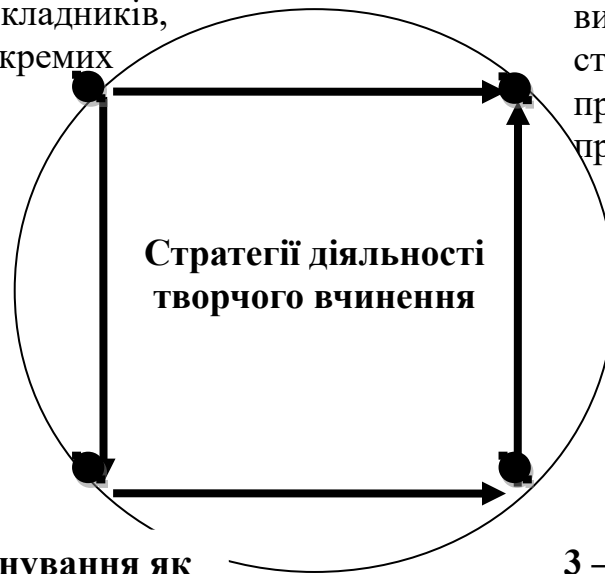
Відтак зреалізування процесу творчості, а у підсумку – отримання творчого продукту, обіймає такі стратегійно-тактичні дії, як вивчення умов творчого завдання (підготовчі дії), формування творчого проекту (дії планування), діяльне втілення названого проекту (реалізація) та оцінка отриманого продукту творчості (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 комбінування), реконструктивних дій (реконструювання), універсальна і випадкових підстановок [141]. 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.

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

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



2- стратегія комбінування як здійснення вмотивованих комбінаторних дій:

мислєдїяльна побудова нової творчої конструкції та створення образу інноваційного продукту із набору відомих речей, деталей, засобів

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

2. Стратегія комбінування як здійснення вмотивованих комбінаторних дій передбачає сполучне застосування найрізноманітніших механізмів та їх

функцій для миследіяльної 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, комбінування і реконструювання як взаємоузгоджене використання особою базових стратегій креативного проектування, причому кожна 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.

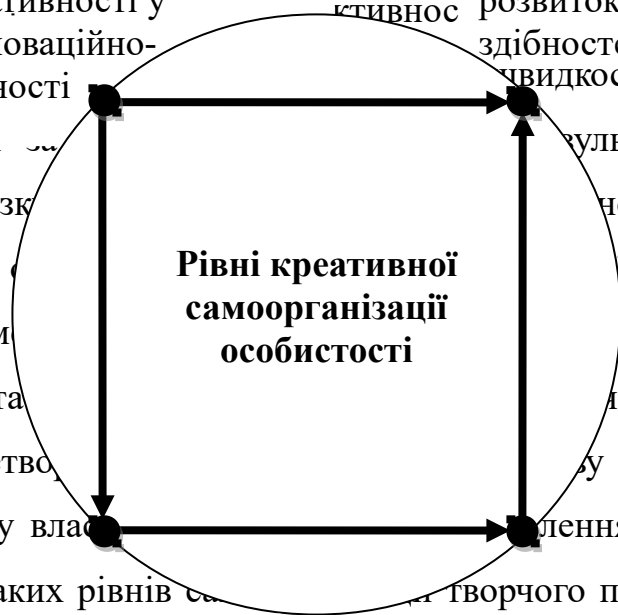
Принцип синергійності означає, що «у єдиному потоці логіко-змістової, формально-динамічної і психосоціальної сторін парадигмального циклу діють загальні закономірності складних невірноважених саморозвивальних систем, котрі здатні до самоорганізації і рекурсивності» [141, с. 80]. Інакше кажучи, мовиться 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

1 – ситуація-самоактуалізація в контексті продуктивної діяльності: зреалізування особистістю творчого потенціалу, самовдосконалення і розвиток професійних творчих здібностей та фахових компетентностей, набуття професійної креативності у продуктивній інноваційно-пошуковій діяльності

актуалізація творчого потенціалу, становлення особистісного світогляду, набуття нових знань і прийомів творчої роботи, розвиток професійних творчих здібностей

власних задатків і здібностей до продуктивної діяльності, становлення особистісного світогляду, набуття нових знань і прийомів творчої роботи, розвиток професійних творчих здібностей



успішності прийняття рішень і результатів власних дій, у тому числі, що креативна діяльність, реалізація розвиваючої діяльності, самоспонування, водночас – це активне перетворення зовнішніх умов своєї діяльності. Тому є всі підстави для виділення таких рівнів самоорганізації творчого процесу особистості як

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

(рис. 5.4).

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

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, ефективного застосуванню об'єктивних умов і власних креативних спроможностей для досягнення поставлених цілей творчого процесу. Причому під час самореалізації метою є ідеальне, мисленнєве передбачення результатів інноваційно-пошукової діяльності, а також способи і механізми її

зреалізування. Звідси зрозуміло, що самореалізація творчого потенціалу передбачає використання індивідуальних креативних спроможностей суб'єкта творчості і вироблення у нього рефлексивного відношення-ставлення до власної особистості. Саме це сприяє становленню особистісного світогляду, набуттю нових знань і прийомів творчої роботи, а у підсумку уможлиблює здійснення власного досвіду через таку діяльність, коли в особистості інтенсивно розвиваються професійні творчі здібності.

Отже, узагальнюючи вищевикладене, пропонуємо авторську 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.

Таблиця 5.1

Теоретична модель розвитку професійних творчих здібностей особистості

		Логіко-структурна організація креативного вчинення					
		1- ситуація	2 – мотивація	3 – вчинкова дія	4 – післядія		
Етапи творчого процесу як учинення		1 – ситуаційний етап як особистісне осягнення проблемності: виникнення і формулювання проблемного завдання, розуміння проблемної ситуації, усвідомлення нових похідних завдань проблемно-пошукової активності	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	3 – дійовий етап як зреалізування творчого вчинення: реальне втілення творчого задуму, відкриття нового способу розв'язку проблеми, особистісне вчинення та конструювання власного продукту, змістовлення та упредметнення результату творчості, відкриття нового способу розв'язку-здолання проблеми	4 – післядійовий етап як рефлексія процесу і результату здійсненого вчинення: критичне усвідомлення особистістю творчого продукту, самозвітування про перебіг і підсумок творчого процесу	Учинковості	Принципи

Аспекти методологічного аналізу професійної творчої діяльності	Фази творчого процесу	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	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, зrealізування власного творчого потенціалу і спроможностей	4 – фаза розв'язку проблеми (перевірка гіпотези): оформлення творчого продукту, висока усвідомлюваність результатів і процесів дії, креативної рефлексії цілеспрямованості і творчо зорієнтованої самоактуалізації особистості	Циклічності

<i>Продовж. табл. 5.1</i>						
	Стратегії діяльності творчого вчинення	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: мислєдіяльна побудова нової творчої конструкції та створення образу інноваційного продукту із набору відомих речей, деталей, засобів	3 – стратегія реконструювання як креативного діяльного оперування наявним матеріалом: пошук відносно нового, альтернативного варіанту, способу пошукової вчинкової дії як схеми (моделі) творчої діяльності	4 – універсальна стратегія створення нового і/або оригінального продукту: синтетично-вибіркове застосування аналогізування, комбінування і реконструювання як базові стратегії креативного проектування	Метасистемності
						Принципи

Аспекти методологічного аналізу професійної творчої діяльності	Рівні креативної самоорганізації особистості <i>1 – ситуація-самоактуалізація в контексті продуктивної діяльності: зреалізування особистістю творчого потенціалу, самовдосконалення і розвиток професійних творчих здібностей та фахових компетентностей, набуття професійної креативності у продуктивній інноваційно-пошуковій діяльності</i>	<i>2 – мотивація-самоспонукання до творчості: система творчих мотивів і здібностей, бажання пізнавати та перетворювати світ, внутрішня мотивація до започаткування і розвитку продуктивної пошуково-інтелектуальної активності</i>	<i>3 – вчинкова дія-самоактивність творчого процесу: перетворення енергетики організованого екзистенціювання самоактивності у внутрішню свободу індивідуальності, що характеризує її реально зорганізований творчий потенціал як особистості водночас</i>	<i>4 – саморерефлексія творчого потенціалу: усвідомлення власних задатків і здібностей до продуктивної діяльності, становлення особистісного світогляду, набуття нових знань і прийомів творчої роботи, розвиток професійних творчих здібностей</i>	Синергійності
Параметри, критерії і показники професійної креативності					

5.3. Психологічний аналіз сформованості компонентів розвиненості компонентів професійних творчих здібностей студентів-психологів

Для перевірки ефективності цієї технології порівнювалися особливості актуалізації названих здібностей студентів психологічного профілю у цілому та окремих її показників на констатувальному та формувальному етапах експерименту.

Діагностичне обстеження на розвивальному етапі проводилось за допомогою такого ж набору експериментальних методик, що і на констатувальному.

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.

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 результатів формувального експерименту, а також статистична обробка та інтерпретація даних, одержаних на констатувальному і формувальному етапах дослідження.

Оцінюючи ефективність представленої методики формувального експерименту, прослідкуємо в узагальненому вигляді динаміку зміни у розвитку професійних творчих здібностей студентів психологічного профілю як в контрольній, так і в експериментальній групах. У першу чергу, треба

виділити, що наявний рівень розвиненості компонентів професійних творчих здібностей студентів-психологів експериментальної групи за результатами повторного дослідження виявилась вищою, ніж у контрольній групі.

У підсумку кількісної та якісної обробки матеріалів етапу дослідження після формувального експерименту, аналізу та їх узагальнення, висновуємо наступне.

Порівняльний аналіз результатів контрольної та експериментальної груп уможливорює висновувати про значне підвищення рівня розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів. Результати перевірки ефективності застосованої циклічно-вчинкової технології розвитку творчих спроможностей майбутніх психологів представлені у таблиці 5.6.

Таблиця 5.6

**Середньостатистичні показники підвищення рівня сформованості
компонентів професійних творчих здібностей студентів-психологів
в ході формувального експерименту**

Група	Компоненти професійних творчих здібностей			
	Емоційно-когнітивний	Потребо-мотиваційний	Комунікативно-продуктивний	Професійно-креативний
Експериментальна	24,31	20,50	25,93	27,89
Контрольна	4,72	8,63	8,94	5,39

Результати розвитку емоційно-когнітивного компоненту професійних творчих здібностей студентів психологічного профілю уможливають висновувати про значні позитивні зміни в експериментальній групі (див. табл. 5.7). В контрольній групі таких змін не виявлено (див. табл. 5.7).

Кількісний і якісний аналізи рівня розвитку потребо-мотиваційного компонента професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів в експериментальній (див. табл. 5.7) та контрольній (див. табл. 5.7) групах свідчать про значне підвищення показників у обстежуваних експериментальної групи.

Позитивна динаміка розвитку комунікативно-продуктивного компонента професійних спроможностей студентів психологічного профілю спостерігається як в експериментальній (див. табл. 5.7), так і в контрольній (див. табл. 5.7) групах. Але значне підвищення даного рівня розвитку цього компонента характерне лише для обстежуваних експериментальної групи.

Аналіз отриманих результатів з формування професійно-креативного компонента професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів уможливає констатувати те, що підвищення рівня розвитку даного компонента характерне лише для експериментальної групи (див. табл. 5.7), на відміну від обстежуваних контрольної групи (див. табл. 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 експерименту розрахунки проводилися за t-критерієм Стьюдента.

Таблиця 5.7

Динаміка змін у розвитку компонентів професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів 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	0,01
Потребо-мотиваційний	експериментальна	22	0,47	0,05
	контрольна	8	0,17	0,05
Комунікативно-продуктивний	експериментальна	23	0,48	0,01
	контрольна	12	0,26	0,05
Професійно-креативний	експериментальна	19	0,39	0,01
	контрольна	14	0,30	0,05

В якості основного методу статистичної обробки емпіричного матеріалу було проведено кореляційний аналіз, який показав, що блок методик, які ми підібрали для дослідження рівня розвитку компонентів професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів, є надійним та валідним.

Порівняльний аналіз результатів формувального експерименту дозволив зробити висновок про підвищення рівня сформованості та взаємозв'язку компонентів професійних творчих здібностей студентів-психологів в експериментальній групі та їх стагнацію в контрольній групі у період формувального експерименту.

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, і тим самим

повністю підтверджена доцільність застосування розробленої системи форм, методів і прийомів на підґрунті циклічно-вчинкового підходу та його принципів.

Отже розгляд процесу підготовки практичних психологів у ВНЗ не може бути здійснено без з'ясування ряду питань, які стосуються загальних проблем організації професійної освіти загалом, і розвитку професійних творчих спроможностей студентів-психологів зокрема.

Традиційна форма організації освітнього процесу підготовки майбутніх психологів має ряд недоліків: недостатність управління процесом навчання внаслідок відсутності повноцінного зворотного зв'язку, низький рівень активізації, недостатня індивідуалізація освітнього процесу, що негативно впливає на процес фахової підготовки психологів-професіоналів.

Тому доцільним є використання спеціальних форм, методів і прийомів на підґрунті циклічного-вчинкового підходу, концептуальної моделі професійних творчих здібностей та теоретичної і методологічної моделей розвитку креативних спроможностей студентів психологічного профілю сприятиме вирішенню ряду актуальних проблем підготовки практичних психологів, а саме забезпеченню їх творчого особистісного розвитку, підвищенню рівня творчого потенціалу та створенню умов для становлення креативної особистості психолога-професіонала.

Висновки до п'ятого розділу

1. Циклічно-вчинковий підхід дає змогу holістично, і головне метасистемно і синергійно, розглянути і збагатити поле розвитку професійних творчих здібностей особистості через застосування закономірностей і принципів (учинковості, циклічності, метасистемності та синергійності), що повною мірою уможливорює на методологічному рівні визначити етапи творчого процесу: ситуаційного – як особистісного осягнення проблемності, мотиваційного – як внутрішнього спонукання до креативного вчинення, дійового – як зреалізування творчого вчинення та післядійового – як рефлексії процесу і результату здійсненого вчинення), фази творчого діяння (підготовчої – розуміння змісту та особливостей творчого завдання, інтуїтивного осягнення способу розв'язання проблеми – інкубація головної ідеї, формування гіпотези і задуму – відшукування способу розв'язування проблеми, розв'язку проблеми – перевірка гіпотези), стратегії фахового креативного продукування (аналогізування, комбінування, реконструювання та універсальної), рівні креативної самоорганізації творчої особистості майбутніх фахівців (ситуації самоактуалізації, мотивації спонукання до творчості, вчинкової дії-самоактивності творчого процесу, саморефлексії творчого потенціалу).

2. Пропонована теоретична модель розвитку професійних творчих здібностей указує на те, що вона є евристичною стосовно формування творчого потенціалу і становлення творчої особистості, детермінує привласнення нових знань, засобів, прийомів і способів зреалізування нею власної креативної діяльності та розвиває професійні творчі здібності як на етапі навчання у ВНЗ, так і під час трудової діяльності. Водночас вона обстоює циклічність учинку творчого пізнання задля спонукання особи до творчої праці, творчого діяння, самореалізації нею власного творчого потенціалу та створення креативного продукту.

3. Творча діяльність студентів є одним із головних чинників ефективності освітнього процесу, котрий спрямований на підготовку фахівців, на становлення і розвиток творчої особистості професіонала. Традиційна система вищої освіти зорієнтована переважно 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. Відтак першочерговим завданням підготовки фахівців є розвиток професійних творчих здібностей студентів на нових концептуальних засадах. Саме тому здійснено намагання рефлексивно реінтегрувати зміст принципів циклічно-вчинкового підходу на предметне поле дослідження генези професійних творчих здібностей особистості через застосування принципів учинковості, циклічності, метасистемності та синергійності, що повною мірою уможлиблює на методологічному рівні визначити психологічний зміст етапів творчого процесу, фаз творчого діяння, стратегій зреалізування фахової продуктивної праці, рівнів креативної самоорганізації творчої індивідуальності майбутніх фахівців. У підсумку обґрунтовано авторську теоретичну модель розвитку професійних творчих здібностей особистості на засновках циклічно-вчинкового підходу, що становить систему формування творчого потенціалу, становлення творчої особистості фахівця, розвитку його професійної креативності.

4. Проведений кількісний і якісний аналіз результатів формувального експерименту підтверджую те, що експериментальна робота з майбутніми практичними психологами сприяла зміні у розвитку в них професійних творчих здібностей у позитивному напрямі. В контрольній групі, де така робота не проводилась, значущих змін у компонентах професійних творчих спроможностей студентів психологічного профілю не виявлено.

5. Результати розвитку емоційно-когнітивного компоненту вказують на значні позитивні зміни експериментальної вибірки у півтори рази, чого не виявлено в контрольній групі; потребо-мотиваційний компонент учасників

експериментальної групи – два з половиною рази вищий порівняно з контрольною; кількісно наявність комунікативно-продуктивного компонента експериментальної вибірки у два рази більша, ніж контрольної; сформованість професійно-креативного компонента у математичному вираженні в експериментальній групі також вища, аніж у контрольній.

6. 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.

7. 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 психоформувальної частини емпіричного дослідження.

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.

Зміст п'ятого розділу відображено у таких публікаціях автора:

1. Науково-методичні засади діяльності психологічної служби : навчально-методичний посібник / [за ред. В. Г. Панка, І. І. Цушка]. – К. : Ніка-Центр, 2004. – Т. 2. – 284 с.
Особистий внесок здобувача: підпункт 9.3. Формування професійних здібностей практичних психологів. – С. 227-232.
2. Шандрук Сергій. Застосування особистісних підходів к процесі формування професійно-значущих якостей майбутніх психологів / Сергій Шандрук // Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць. Випуск 209. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2004. – С. 189-199.
3. 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 Міжн. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 4-5 груд. 2009 р. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2009. – С. 132-133.
4. Шандрук Сергій. Принципи побудови теоретичної моделі розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів / Сергій Шандрук // Психологія і суспільство. – 2015. – № 4. – С. 83-89.
5. Шандрук С. К. Обґрунтування методологічного підходу розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів // ScienceRise. – 2015. – № 8/1 (13). – С. 101-104.

ЗАГАЛЬНІ 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» – це 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.

2. Своєрідною основою становлення творчої особистості фахівця та формування його професійних здібностей є креативність, завдяки якій розвивається спроможність до зреалізування 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.

3. Професійні творчі здібності майбутніх практичних психологів – це самобутня психодуховна здатність до зреалізування 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.

4. 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.

5. 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.

6. За результатами констатувального етапу експерименту з'ясовано істотну взаємозалежність компонентів професійних творчих здібностей

майбутніх практичних психологів та встановлено недостатньо високий рівень розвитку творчого потенціалу студентів-психологів сучасних ВНЗ.

7. У ході аналізу існуючих форм, методів і засобів формування професійних творчих здібностей студентів психологічного профілю виокремлено такі освітні технології і психокультурні форми підготовки творчої особистості-професіонала як модульно-розвивальні, імітаційно-рольові, проблемно-пошукові, дослідницькі, колективно-миследіяльнісні та вчинково-креативні.

8. 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.

9. У підсумку проведення оргдіяльнісних ігор отримано результати, що характеризують опанування студентами-гравцями новими засобами ігрового ситуаційного миследіяння, методами креативного вчинення, програмами, проектами, внаслідок чого доведена доцільність розробки гри на тему «Шляхи актуалізації творчих здібностей та умови розвитку професійної креативності».

10. 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.

11. 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.

12. 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 творчої особистості.

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 [Текст] / Н. Авдеева // Педагогика. – 2003. – №5. – С. 34-39.
2. Аверінцев С. Софія-Логос. Словник [Текст] / Сергій Аверінцев. – [3-є вид.]. – К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2007. – 650 с.
3. Айві А. Цілеспрямоване інтерв'ювання і консультування: сприяння розвитку клієнта [Текст] : навч. посіб. / А. Айві. – К. : Сфера, 1998. – 342 с.
4. Акофф Р. Искусство решения проблем [Текст] / Р. Акофф. – М. : Мир, 1982 – 224 с.
5. Алексеев Н. Г. Организационно-деятельностная игра: возможности и области применения [Текст] / Н. Г. Алексеев, Ю. В. Громыко, Б. А. Злотник // Вестник нашей школы. – 1987. – № 7. – С. 30-35.
6. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. Теория решения изобретательских задач [Текст] / Г. С. Альтшуллер. – М. : Сов. Радио, 1979. – 175 с.
7. Альтшуллер Г. С. Жизненная стратегия творческой личности [Текст] / Г. С. Альтшуллер, И. М. Верткий // Как стать еретиком. – Петрозаводск : Каремия, 1991. – С. 9-184.
8. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности [Текст]. – Казань : Изд-во Казан ун-та, 1988. – 238 с.
9. Анисимов О. С. Игровые формы обучения педагогическому мышлению [Текст] / О. С. Анисимов // Учебная деятельность и творческое мышление. – Уфа, 1985. – 113 с.
10. Антонов А. В. Психология изобретательского творчества [Текст] / А. В. Антонов. – Киев : Вища школа, 1978. – 175 с.
11. Апокриф [Текст] // Культурологический журнал. – 1993. – № 2. – 204 с.
12. Бабчук О. Г. Толерантність в особистісному вимірі [Текст] / О. Г. Бабчук // Наука і освіта. – 2012. – № 6. – С.17- 21.

13. Бабчук О. Г. Толерантність як складна властивість особистості в індивідуально-психологічному вимірі [Текст] / О. Г. Бабчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць інституту психології ім. Г. С. Костюка / наук. ред. С. Д. Максименко. – Київ : Главник, 2010. – Т. X, вип. 16. – С. 34-42.
14. Балл Г. О. До визначення засад раціогуманістичного підходу в методології психологічної науки [Текст] / Г. О. Балл // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2. – С. 74-90.
15. Балл Г. О. До обґрунтування раціогуманістичного підходу у психології [Текст] / Г. О. Балл // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 60–74.
16. Баранов П. В. Игровая форма развития коммуникации, мышления, деятельности [Текст] / 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 [Текст] / П. В. Баранов, Б. В. Сазонов, Д. Т. Янков. – М., 1988. – 124 с.
18. Басин Е. Я. Психология художественного творчества [Текст] / Е. Я. Басин. – М. : Знание, 1985. – 64 с.
19. Бахтин М. М. К философии поступка [Текст] / 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 Реннесанса [Текст] / М. Михайлович Бахтин. – М., 1965. – 543 с.
21. Бердяев Н. А. Самопознание (Опыт философской автобиографии) [Текст] / Н. А. Бердяев. – М. : Книга, 1991. – 447 с.
22. Бердяев Н. А. Творчество и объективация [Текст] / Н. А. Бердяев. – Минск : Экономпресс, 2000. – 304 с.

23. Берлянд И. Е. Игра как феномен сознания [Текст] / И. Е. Берлянд. – Кемерово : Алеф, 1992. – 98 с.
24. Берн Э. Игры, в которые играют люди [Текст] / Э. Берн. – М. : Изд-во Эксмо, 2003. – 320 с. – (Сер. «Психологическая коллекция»).
25. Бескова И. А. Как возможно творческое мышление? [Текст] / И. А. Бескова. – М, 1993. – 198с.
26. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству [Текст] / Д. Б. Богоявленская. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
27. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей [Текст] : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. – М. : Издат.центр «Академия», 2002. – 320 с.
28. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості [Текст] / О. Ф. Бондаренко. – Харків : Фоліо, 1996. – 237с.
29. Боно, - З. Рождение новой идеи. О нешаблонном мышлении [Текст] / З. Боно. – М. : Мир, 1976. – 143 с.
30. Боно Эдвард, де. Латеральное мышление [Текст] / Эдвард де Боно. – СПб : Питер Паблишинг, 1997. – 320 с. – (Сер. «Мастера психологии»).
31. Бородатова А. А. Игра в мяч как путь в пещеру предков [Текст] / А. А. Бородатова // История и семиотика индейских культур Америки. – М., 2002. – С. 62-98.
32. Борхес Х. Л. Вавилонская библиотека [Электронный ресурс] / Х. Л. Борхес. – Режим доступа : <http://www.bookfb2.ru/?p=264277>
33. Борхес Х. Л. Коллекция [Электронный ресурс] / Х. Л. Борхес. – Режим доступа : <http://www.lib.misto.kiev.ua/BORHES/kniga.txt>
34. Борхес Х. Л. Сад расходящихся тропинок [Электронный ресурс] / Х. Л. Борхес. – Режим доступа : <http://lib.ru/BORHES/sad.txt>
35. 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>
36. Брук П. Пустое пространство [Текст] / П. Брук. – М., 1978. – 184 с.

37. Бужіна І. В. Вдосконалення професійної діяльності педагога в русі технологізації навчального процесу [Текст] / І. В. Бужіна // Наукові записки. Сер. «Педагогічні науки». – Кіровоград : РВВ КДПУ, 2011. – Вип. 97. – С. 272-275.
38. Бужіна І. В. Професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя сучасної школи [Текст] / І. В. Бужіна // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2011. – № 1-2. – С. 49-54.
39. Буш Г. Я. Диалогика и творчество [Текст] / Г. Я. Буш. – Рига : Авотс, 1985. – 319 с.
40. Василевицкая О. В. Проблема творчества в отечественной и зарубежной психологии на современном этапе [Текст] / О. В. Василевицкая. – М. : Педагогика, 1987. – 380 с.
41. Васьківська С. В. Основи психологічного консультування [Текст] : навч. посіб. / С. В. Васьківська. – К. : Четверта хвиля, 2004. – 256 с. (57)
42. Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма. Избранные произведения [Текст] / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – 560 с.
43. Велитченко Л. К. Методологічні та теоретичні проблеми психології [Текст] : програм. конспект. довідник / Л. К. Велитченко, В. І. Подшивалкіна. – Одеса, 2009. – 279 с.
44. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія як аналогова модель психологічного супроводу [Текст] / Л. К. Велитченко // Науковий вісний ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2013. – № 7-8. – С. 48-54.
45. Велитченко Л. К. Проблема моделирования личности в практике психологического сопровождения [Текст] / Л. К. Велитченко // Актуальні проблеми практичної психології : зб. наук. праць. – Херсон, 2012. – С. 26-33.
46. Венгеренко Н. А. Структура творческого процесса [Текст] / Н. А. Венгеренко // Структура и закономерности творческого процесса. – М. : МГПИ. 1983. – С. 33-84.
47. Веселовський А. Н. Собрание сочинений [Текст] / А. Н. Веселовський. – СПб., 1908. – Т. 3.

48. Вітакультурний млин [Текст] : методолог. альманах / гол. ред.-консулт. А. В. Фурман. – 2005-2014. – Модулі 1-16.
49. Волков Н. Процесс изобразительного творчества и проблема «обратных связей». Содружество наук и тайны творчества [Текст] : сб. / Н. Волков – М., 1968. – С. 234-254.
50. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка [Текст] / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62-77.
51. Выготский Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 342 с.
52. Гадамер Х.-Г. Истина и метод [Текст] / Х.-Г. Гадамер. – М. : Прогресс, 1988. – 702 с.
53. Галин А. Л. Психологические особенности творческого поведения [Текст] / А. Л. Галин. – Новосибирск, 2001.
54. Гейзінга Й. Homo ludens [Текст] / Й. Гейзінга. – К. : Основы, 1994. – 250 с.
55. Генисаретский О. И. Опыт методологического конструирования общественных систем [Текст] / О. И. Генисаретский // Моделирование социальных процессов. – М. : Наука, 1970. – С. 48-63.
56. Генисаретский О. И. Упражнения в сути дела [Текст] / О. И. Генисаретский. – М. : Русский мир, 1993. – 277 с.
57. Щедровицкий Г. П. [Текст] / Г. П. Щедровицкий. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 600 с. : ил. – (Философия России второй половины XX в.).
58. Герасимов И. В. Игра и сознание [Текст] / И. В. Герасимов // Общественные науки и современность. – 1995. – №1. – С. 159-166.
59. Гессе Г. Игра в бисер [Текст] / Г. Гессе. – М. : Правда, 1992. – 496 с.
60. Гессе Г. Степной волк [Текст] / Герман Гессе. – М. : Прогресс, 2011. – 188 с.
61. Гильде В. Нужны идеи [Текст] / В. Гильде. – М. : Мир. 1973. – 64 с.

62. Гнатко Н. М. Проблема креативности и явление подражания [Текст] / Н. М. Гнатко. – М. : ИП РАН, 1994. – 170 с.
63. Гончаренко Н. В. Гений в искусстве и науке [Текст] / Н. В. Гончаренко. – М. : Искусство, 1991. – 432 с.
64. Горностай П. П. Теория и практика психологического консультирования: проблемный подход [Текст] / П. П. Горностай, С. В. Васьковская. – К. : Наукова думка, 1995. – 128 с.
65. Гра та ігри [Текст] // Кур'єр ЮНЕСКО. – 1991. – Липень.
66. Громыко Ю. В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования [Текст] / Ю. В. Громыко. – М. : Независимый методологический университет, 1992. – 96 с.
67. Грязнов А. Ф. Язык игры [Текст] / А. Ф. Грязнов, Л. Витгенштейн // Современная западная философия : словарь. – М. : Политиздат. – С. 61-62 ; 402.
68. Гулина М. Терапевтическая и консультативная психология [Текст]. – СПб : Речь, – 2001. – 352с.
69. Гуменюк О. Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату [Текст] / Оксана Гуменюк // Психологія і суспільство. – 2012. – № 1. – С. 47-81.
70. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції [Текст] : монографія / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 186 с.
71. Гуменюк О. Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу [Текст] : монографія / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 340 с.
72. Дегтяренко Т. В. Теоретико-методологічні засади рекреаційної психології в концепті міждисциплінарного та нейрогенетичного підходів [Текст] / Т. В. Дегтяренко // Наука і освіта. – 2012. – №10. – С. 66-71.
73. Декарт Р. Правила для руководства ума. Рассуждение о методе [Текст] / Р. Декарт. – М. : Мысль, 1989. – 512 с

74. Демин М. В. Игра как специфический вид человеческой деятельности [Текст] / М. В. Демин // Философские науки. – 1983. – №1. – С. 54–61.
75. Джордж Р. Консультирование: теория и практика [Текст] / Р. Джордж, Т. Кристиани. – М. : Эксмо, 2002. – 448с.;
76. Донченко Е. А. Фрактальная психология (Доглубинные основания индивидуальной и социетальной жизни) [Текст] / Е. А. Донченко. – К. : Знание, 2005. – 323 с.
77. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности [Текст] : дис... д-ра психол. наук / К. М. Дурай-Новакова. – Минск, 1983. – 356 с.
78. Дышлевый П. С. Регуляция творческой деятельности (Философско – методологические проблемы) [Текст] / П. С. Дышлевый, Л. В. Яценко–Воронеж : Изд – во Ворон ун-та, 1986. – 211с.
79. Дьяченко М. И. Психологический словарь-справочник [Текст] / М. И. Дьяченко. – Минск : Харвест, 2001. – 576 с.
80. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст] / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск, 1976. – 176 с.
81. Єгорова Є. В. Ціннісні орієнтації старшокласників в умовах соціально-економічного реформування українського суспільства [Текст] / Є. В. Єгорова // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. – К., 2004. – Вип. 2. – С. 344-350.
82. Жбанков М. Р. Игра [Текст] / М. Р. Жбанков // Новейший философский словарь / сост. и ред. А. А. Грицанов. – Минск : Книжный дом, 2003. – С. 395.
83. Журавльова Л. П. Емпатійні детермінанти психологічного здоров'я [Текст] / Лариса Петрівна Журавльова // Наука і освіта. – 2010. – № 3. – С. 36-39.

84. Журавльова Л. П. Структурно-динамічна модель міжособистісної взаємодії [Текст] / 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.
85. Зиновьев А. А. Коммунизм как реальность [Текст] / А. А. Зиновьев. – М. : Полиграфсервис, 1994. – 494 с.
86. Игнатъев Е. И. Воображение и его развитие в творческой деятельности человека [Текст]. – М. : Наука, 1986.
87. Ильясов Р. Р. Социально-философский анализ феномена игры [Текст] : автореф. дисс...канд. филос. наук / Р. Р. Ильясов. – Уфа, 1998. – 20 с.
88. Исупов К. Г. В поисках сущности игры [Текст] / К. Г. Исупов // Философские науки. – 1977. – № 6. – С. 52-63.
89. Казарновский А. С. Организационное проектирование с использованием игровой формы [Текст] / А. С. Казарновский. – Ворошиловград, 1986. – 210 с.
90. Калина Н. Ф. Психологическая типология субъектности в виртуальной реальности [Текст] / Н. Ф. Калина // Международный психоаналитический журнал. – 2013. – № 3. – С. 12-23.
91. Каліна Н. Ф. Сучасні проблеми вивчення особистості [Текст] / Н. Ф. Каліна // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Главник, 2013. – Т. XII, вип. 17. – С. 90-96.
92. Калошина И. П. Структура и механизмы творческой деятельности [Текст] / И. П. Калошина // Нормативный подход. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 168 с.
93. Кальве Л.-Ж. Игры в обществе [Текст] / Л.-Ж. Кальве // Апокриф. – 1993. – № 2. – С. 23-28.
94. Камю А. Миф о Сизифе. Эссе об Абсурде [Электронный ресурс] / А. Камю // Бунтующий Человек. – М. : . Изд-во политической литературы, 1990. – 415 с. – Режим доступа : <http://www.philosophy.ru/library/camus/01/0.html>

95. Кант И. Трактаты и письма [Текст] / И. Кант ; вступ. ст. А. В. Гулыги. – М. : Наука, 1980. – 709 с.
96. Карнозова Л. М. Правовая журналистика: замысел и игра [Текст] / Л. М. Карнозова // Кентавр. – 1996. – № 2. – С. 5-13.
97. Карнозова Л. М. Самоопределение профессионала в проблемной ситуации. Психосемиотическое исследование на материале организационно-деятельностных игр [Текст] : дисс... канд. психол. наук / Людмила Михайловна Карнозова. – М., 1991. – 234 с.
98. Кацук Н. Л. Гессе (Hesse) Герман [Текст] / Н. Л. Кацук // Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. – Мн. : Книжный дом, 2003. – С. 242-243.
99. Каюа Р. Людина та сакральне [Текст] / Роже Каюа. – К. : Ваклер, 2003. – 256 с.
100. Кісарчук З. Г. Проблема професійної підготовки психологів-консультантів та психотерапевтів [Текст] // Психологічній службі системи освіти України 10 років: здобутки, проблеми і перспективи. – К. : Ніка-Центр, 2002. – С. 176-177.
101. Климичин О. І. Психологія духовності особистості: християнсько-орієнтований підхід [Текст] : монографія / О. І. Климичин. – Івано-Франківськ : Гостинець, 2010. – 440 с.
102. 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.
103. Козленко В. Н. Проблема креативности личности [Текст] / В. Н. Козленко // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / под ред. Я. А. Пономарева. – М. : Педагогика, 1990. – С. 131-148.
104. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Текст] / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

105. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования [Текст] : материалы для опытно-экспериментальной работы в рамках концепции модернизации российского образования на период до 2010 года // Национальный фонд подготовки кадров. – М. : Институт новых технологий образования, 2002.

106. Кондаков И. М. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития [Текст] / И. М. Кондаков, А. В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 158-164.

107. Кораблина Е. П. Психологическая помощь как профессиональная деятельность практического психолога [Текст] / Е. П. Кораблина // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Г. С. Никифорова, Л. А. Коростылёвой. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001. – Вып. 5. – С. 171-182.

108. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей [Текст] / Г. С. Костюк – К. : Знання, 1963. – 80 с.

109. Котлер Д. Психотерапевтическое консультирование [Текст] / Д. Котлер, Р. Браун. – СПб : Питер, 2001. – 464 с.

110. Котляревский Ю. Л. Искусство моделирования и природа игры [Текст] / Ю. Л. Котляревский, А. С. Шайцер. – М. : Прогресс, 1992. – 104 с.

111. Краевский В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах [Текст] / В. Краевский, А. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3-10.

112. Кун Т. Структура научных революций [Текст] / Т. Кун / сост. В. Ю. Кузнецов – М. : ООО «Изд-во АСТ», 2002. – 608 с.

113. Курлянд З. Н. Психолого-педагогічні умови педагогічного творчого мислення [Текст] / З. Н. Курлянд // Сучасні проблеми навчання і виховання : зб. наук. пр. – 2011. – № 2. – С. 4-8.

114. Левада Ю. М. Игровые структуры в системах социального действия [Текст] / Ю. М. Левада // Системные исследования. Методологические проблемы : ежегодник. – М., 1984.

115. Левинтов А. Е. Программа регионального развития Крыма. Отчет ВТК «Регионал». По заказу концерна «Интерконт» [Текст] / А.Е. Левинтов. – М.-Симферополь, 1993. – Гл. 22.7 : Региональные игры.
116. Лейтес Н.С. Способности и одарённость в детские годы [Текст] / Н. С. Лейтес. – М. : Знание, 1984. – 80 с.
117. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д. А. Леонтьев. – [2-е, испр. изд.]. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
118. Лесной Дм. Игровой дом. Толковый словарь карточных терминов, игровых понятий и шулерских приемов [Текст] / Дм. Лесной ; под ред. Е. Витковского. – Вильнюс : Рома, 1994. – 504 с.
119. Лефевр В. А. Конфликтующие структуры [Текст] / В. А. Лефевр. – М. : Сов. радио, 1973. – 160 с.
120. Лобанова Б. Е. Философия и социология творчества [Текст] / Б. Е. Лобанова. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1983. – 153 с.
121. Лотман Ю. М. Карамзин: сотворение Карамзина. Статьи и исследования: 1957–1990. Заметки и рецензии [Текст] / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПб, 1997. – 829 с.
122. Лотман Ю. М. Об искусстве: структура художественного текста [Текст] / Ю. М. Лотман. – СПб. : Искусство-СПб, 1998. – 704 с.
123. Ляйбниц Г. В. Монадология [Текст] / Г. В. Ляйбниц // *Sententiae*, XXVIII. – 2013. – № 1. – С. 151-177.
124. М'ясоїд П. А. Курс загальної психології [Текст] : у 2 т. / П. М'ясоїд. – К., 2011. – Т. 1. – 496 с.
125. Максименко Ю. Б. К проблеме исследования когнитивных и эмоциональных компонентов в структуре психического образа [Текст] / Ю. Б. Максименко // *Наука і освіта*. – 2011. – № 3. – С. 48-59.
126. Макшаков С. А. Тренинг креативности [Текст] / С. А. Макшаков, Н. Ю. Хрящева. – СПб.: Ин-т психологии, 1996. – 325 с.

127. Мамардашвили М. К. Картезианские размышления [Текст] / М. К. Мамардашвили. – М. : Прогресс, 1994. – 352 с.

128. Марача В. Г. Парадигмы нормативности мышления в интеллектуальной традиции Московского методологического кружка: взгляд сквозь призму мыследеятельностного подхода [Текст] / В. Г. Марача // Чтения памяти Г. П. Щедровицкого 2006-2007 гг. / сост. В. Л. Данилова. – М. : Некомерч. научный фонд «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого», 2008.

129. Марков Б. В. Философская антропология: очерки и теории [Текст] / Б. В. Марков. – СПб., 1997. – 384 с.

130. Марков С. Основні принципи творчої випереджальної вищої освіти [Текст] / С. Марков // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2003. – Вип. 185. – С. 44-53.

131. Маркс К. Капитал [Электронный ресурс] / К. Маркс. – Режим доступа : http://www.npu.edu.ua/e-book/.../iplp_ket_Marx_kapital

132. Массанов А. В. Діагностика психологічних бар'єрів в творчій діяльності особистості [Текст] / А. В. Массанов // Наука і освіта. – 2012. – № 10. – С. 41-44.

133. Массанов А. В. Психологічний супровід вдосконалення особистості майбутніх фахівців [Текст] / А. В. Массанов // Наука і освіта. – 2009. – № 5. – С. 94-98.

134. Игра [Электронный ресурс] : материалы совещания. – 1983. – Режим доступа : <http://www.fondgp.ru/lib/gpэ>

135. Матюшкин А. М. Загадки одаренности: проблемы практической диагностики [Текст] / А. М. Матюшкин. – М. : Школа прогрес, 1993. – 128 с.

136. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности [Текст] / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.

137. Мединська Ю. Вітакультурна методологія і постмодернізм [Текст] / Ю. Мединська // Психологія і суспільство. – 2006. – № 1. – С. 47-52.

138. Миллер С. Психология игры [Текст] / С. Миллер. – СПб. : Университетская книга, 1997. – 317 с.

- 139.Можейко М. А. Генеалогія [Текст] / М. А. Можейко, Т. Г. Румянцева, И. Н. Сидоренко // Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов. – [3-е изд., исправл.]. – Мн. : Книжный дом, 2003. – С. 228-232.
- 140.Можейко М. А. Монада [Текст] / 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.
- 141.Моляко В. О. Актуальні соціально – психологічні аспекти проблеми обдарованості [Текст] // Обдарована дитина. – 1998.– № 1. – С. 3-5 ; № 2 – С. 2-6 ; № 3. – С. 2-5.
- 142.Моляко В. А. Психологическая система творческого тренинга: «Карус» [Текст] / В. А. Моляко. – К. : Знание, 1996. – 44 с.
- 143.Морщакова, О. Цінність у психокультурному бутті людини як особистості [Текст] / Олена Морщакова // Психологія і суспільство. – 2013. – №1. – С. 105-114.
- 144.Москалець В. П. Основний психологічний зміст та розвивально-особистісний потенціал ігрової діяльності [Текст] / В. П. Москалець // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 10. – С. 1-9.
- 145.Москалець В. П. Психологічне обґрунтування української національної школи [Текст] : монографія / В. П. Москалець. – Львів : Світ, 1994. – 120 с.
- 146.Набоков В. В. Защита Лужина [Текст] / В. В. Набоков. – М. : Азбука, 2011. – 288 с.
- 147.Наукові праці молодих учених: ТНЕУ [Текст] // Психологія і суспільство. – 2014. – Спецвип. – Т. 1. – 152 с. ; Т. 2. – 146 с.
- 148.Науково-методичні засади діяльності психологічної служби [Текст] : навч.-метод. посіб. / за ред. В. Г. Панка, І. І. Цушка]. – К. : Ніка-Центр, 2004. – Т. 2. – 284 с.
- 149.Наумов С. В. Организационно-деятельностные игры [Текст] / С. В. Наумов // Природа. – 1987. – № 5. – С. 24-33.

150. Овсянников М. Ф. Искусство как игра [Текст] / М. Ф. Овсянников // Вестник МГУ. Сер. 7. – 1996. – № 2. – С. 84-88.

151. Овчинников В. Ф. Репродуктивная и продуктивная деятельность как фактор творческого развития человека [Текст] / В. Ф. Овчинников. – М. : Высшая школа, 1984. – 87 с.

152. Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? [Текст] / Хосе Ортега-и-Гассет. – М. : Наука, 1991. – 403 с.

153. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры [Текст] : сб. / Хосе Ортега-и-Гассет. – М. : Искусство, 1991. – 586 с.

154. Основы психології [Текст] : підручник / за заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. – [Вид. 6-те, стереотип.]. – К. : Либідь, 2006. – 632 с.

155. Павлова Н. С. У всех пристрастий на краю [Текст] / Н. С. Павлова // Гессе Г. Игра в бисер / вступ. ст. Н.С. Павловой. – М. : Правда, 1992. – С. 5-32.

156. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога [Текст] / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 4. – С. 5-7 ; № 5. – С. 4-6.

157. Панок В. Г. Концепція національної соціально-психологічної служби [Текст] / В. Г. Панок // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 2 (3). – С. 17-27.

158. Панок В. Г. Українська практична психологія: визначення, структура та завдання [Текст] / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №1. – С. 5-9.

159. Папуш М. П. Секс в человеческой любви [Текст] / М. П. Папуш, Э. Берн – Мн., 2001. – С. 356-367.

160. Петров М. К. Язык, знак, культура [Электронный ресурс] / М. К. Петров. – М. : Наука, 1991. – Режим доступа : <http://www.philosophy1.narod.ru/katr/etrovmk/index.html>

161. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг [Текст] / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 1989. – 216 с.

- 162.Петровская Л. А. Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга [Текст] / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 1982. – 168 с.
- 163.Платонов К. К. Проблемы способностей [Текст] / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1979. – 312 с.
- 164.Платонов К. К. Структура и развитие личности [Текст] / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 256 с.
- 165.Плотников В. И. Типологический подход [Текст] / В. И. Плотников // Социальная философия : словарь / сост. и ред. В. Е. Кемеров. – М. : Акад. проект, 2003. – С. 464-471.
- 166.Плохих В. В. Психология временной регуляции деятельности человека [Текст] : монография / В. В. Плохих. – Донецьк : Ландон ХХІ, 2011. – 412 с.
- 167.Плохих В. В. Психічні стани як чинник організації процесу часової регуляції діяльності людини [Текст] / В. В. Плохих // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць / наук. ред. С. Д. Максименко. – Київ : Главник, 2012. – Т. XII, вип. 15, ч. II. – С. 252-259.
- 168.Пов'якель Н. І. Психологічна готовність до партнерства і особливості професійної саморегуляції практичного психолога [Текст] : зб. наук. праць [Текст] / Н. І. Пов'якель. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. 1998. – Вип. II. – С. 102-108.
- 169.Полани М. Личностное знание: на пути к посткритической философии [Текст] / М. Полани. – М. : Прогресс, 1985. – 432 с.
- 170.Положення про психологічну службу в системі освіти України [Текст] // Рідна школа. – 1992. – № 11-12. – С. 34-37.
- 171.Пометун О. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн [Текст] / О. Пометун. – К. : К.І.С., 2004. – С. 16-26.

172. Попов С. Игровое движение и организационно-деятельностные игры [Текст] / С. Попов, Г. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1994. – №5. – С. 112-153.

173. Попов С. Методология построения гуманитарных дисциплин [Электронный ресурс] / С. Попов. – Режим доступа : <http://www.fondgp.ru/lib/collections/archive/s1995/1/0/1>

174. Попов С. В. Неизбежность странного мира [Текст] / С. В. Попов // Кентавр. – 1991. – № 1. – С. 2-31.

175. Попов С. В. Организационно-деятельностные игры: мышление в «зоне риска» [Текст] / С. В. Попов // Кентавр. – 1994. – № 3. – С. 2-31.

176. Попович, М. В. Бути людиною [Текст] / М. Попович. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2011. – 223 с.

177. Поппер К. Логика и рост научного знания [Текст] / К. Поппер. – М. : Прогресс, 1973. – 302 с.

178. Пригожин А. И. Практическая деловая игра как метод разработки решений в социальном проектировании [Текст] / А. И. Пригожин // Теоретико-методологические проблемы социального прогнозирования и социального проектирования в условиях ускорения НТП. – М. : ИСИ. – 1986. – 322 с.

179. Программно-целевой подход и деловые игры [Текст] // Тезисы докладов и сообщений ко 2-й научно-практической науковедческой конференции. – Новосибирск, 1980. – С. 36-39.

180. Пророк Н. В. Практичний психолог: професійно важливі якості [Текст] / Н. В. Пророк // Психологія. – Донецьк, 2002. – № 1. – С. 16-17.

181. Професійна діагностика [Текст] / упоряд. Т. Гончаренко. – К. – 120 с.

182. Психология творчества [Текст] / под ред Я. А. Пономарева. – М. : Наука, 1990. – 224 с.

183. Психологія вчинку: шляхами творчості В. А. Роменця [Текст] : зб. ст. / упоряд. П. А. М'ясоїд ; відп. ред. А. В. Фурман. – К. : Либідь, 2012. – 296 с.

184. Психологія і суспільство [Текст] : спецвип., присвяч. 85-й річниці з дня народження В. Роменця. – 2011. – № 2. – 190 с.
185. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді [Текст] : наук.-метод. посіб. / за ред. В. В. Рибалки. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. – 388 с.
186. Психолого-педагогічна реабілітація «дітей вулиці» [Текст] / керівник авт. кол. І. І. Цушко ; авт. кол. Л. І. Гриценко, Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська [та ін.]. – К. : Ніка-Центр, 2004. – 292 с.
187. Психолого-педагогічна реабілітація дітей, вилучених із праці на вулиці [Текст] / за ред. О. П. Петрашук та І. І. Цушка. – К. : Ніка-Центр, 2003. – 232 с.
188. Путеводитель по методологии организации, руководства и управления [Текст] : хрестоматия по работам Г. П. Щедровицково / гл. ред. А. Г. Реус ; сост. А. П. Зинченко. – М. : Дело, 2003. – 160 с.
189. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии организации, руководства и управления [Текст] : хрестоматия по работам Г. П. Щедровицково / гл. ред. А. Г. Реус ; сост. А. П. Зинченко. – М. : Дело, 2004. – 208 с.
190. Рибалка В. В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді [Текст] / В. В. Рибалка // Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : наук.-метод. посіб. – Київ, Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. – С.80-90.
191. Рибалка В. В. Психологічна культура особистості у професійній підготовці та діяльності практичного психолога [Текст] / В. В. Рибалка // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах. – К. : Ніка-Центр, 2002. – С. 29-32.
192. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы [Текст] / К. Роджерс. – М. : ЭКСМО-ПРЕС, 1999. – 421 с.

193.Роджерс К. Творчество как усиление себя [Текст] / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164-168.

194.Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі непевної професійної освіти [Текст] : навч.-метод. посіб. / за ред. В. В. Рибалки. – К. : ІПППЩ АПН України, 2005. –298 с.

195.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>

196.Розин В. М. Природа и генезис игры (опыт методологического изучения) [Текст] / В. М. Розин // Вопросы философии. – 1996. – № 6. – С. 26-36.

197.Роменець В. Предмет і принципи історико-психологічного дослідження [Текст] / В. Роменець // Психологія і суспільство. – 2013. – № 2. – С. 6-27.

198.Роменець В. Вчинкова організація канонічної психології [Текст] / В. Роменець // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2. – С. 25-56.

199.Роменець В. А. Історія психології ХХ століття [Текст] : навч. посіб. / В. А. Роменець, І. П. Маноха. – К. : Либідь, 1998. – 992 с.

200.Роменець В. Психологія творчості [Текст] : навч. посібн. / В. Роменець. – К. : Либідь, 2004. – 288 с.

201.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Питер, 2000. – 712 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).

202.Савчин М. В. Духовна парадигма психології [Текст] : монографія / М. В. Савчин. – К. : Академвидав, 2013. – 252 с. – (Серія «Монограф»).

203.Савчин М. Духовний потенціал людини [Текст] : монографія / М. Савчин. – [Вид. 2-е, пер., доп.]. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. – 508 с.

204.Санникова О. П. Конгруентность как индикатор целостной личности [Текст] / О. П. Санникова // Наука і освіта. – 2011. – № 9. – С. 220-224.

205.Саннікова О. П. Теоретико-методологічні засади дослідження індивідуальних відмінностей [Текст] / О. П. Саннікова // Наука і освіта. – 2010. – № 9. – С. 3-7.

206.Сарычев О. В. Философия игры в европейской мысли: историко-проблемное рассмотрение [Текст] : автореф. дисс... на соиск. науч. степени канд. философ. наук : 09.00.03 / Олег Викторович Сарычев. – Тула, 2002. – 18 с.

207.Семенова Р. О. «Теоретико-концептуальні підходи до розробки проблеми обдарованості та креативності». Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога [Текст] / Р. О. Семенова // Матеріали доповідей та повідомлень на Міжнародній науково-практичній конференції. – К., 1998.

208.Сергеева А. В. Психология интегральной идентичности личности [Текст] : монография / А. В. Сергеева. – Одеса : Лерадрук, 2013. – 317 с.

209.Сергеева А. В. Формально-динамічні показники професійної ідентичності особистості [Текст] / А. В. Сергеева // Наука і освіта. – 2012. – № 3. – С. 99-102.

210.Сигов К. Б. Игра [Текст] / К. Б. Сигов // Современная западная философия : словарь. – М. : Политиздат, 1991. – С. 110-112.

211.Сидоренко В. Ф. Прогнозирование как процедура проектирования [Текст] / В. Ф. Сидоренко // Труды ВНИИТЭ. Техн. эстетика. – Вып. 2. – М. : ВНИИТЭ, 1972. – 171 с.

212.Симоненко С. М. «Образ світу» та «картина світу» як детермінанти індивідуальних стратегій візуально-мисленневої діяльності суб'єкта [Текст] / С. М. Симоненко // Наука і освіта. – 2011. – № 9. – С. 234-243.

213.Симонов П. В. Эмоциональный мозг [Текст] / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1981. – 215 с.

214.Сисоєва С. О. Педагогічна творчість [Текст]: монографія / С. О. Сисоєва. – Харків ; Київ : Книжкове видавництво « Каравела», 1998. – 150 с.

215. Сігов К. Людина поза грою і людина, що грає. Вступ до філософії гри [Текст] / К. Сігов // Філософська і соціологічна думка. – 1990. – № 4. – С. 55-58.
216. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В. А. Слостенин, Л. С. Подылова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.
217. Словник-довідник психолога-консультанта [Текст] / укл. : Н. В. Гаркавенко, Я. В. Чаплак, С. К. Шандрук [та ін.] ; наук. ред. В. Г. Панок. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2010. – 200 с.
218. Смирнов С. А. Философия игры (пролегомены к построению онтологии игры) [Текст] / С. А. Смирнов // Кентавр. – 1995. – № 2. – С. 26-36.
219. Смульсон М. Л. Психология развития интеллекту [Текст] / М. Л. Смульсон. – К. : Нора-Друк, 2003. – 296 с.
220. Снігур Л. А. Від волі до громадянина [Текст] / Л. А. Снігур // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Київ : Главник, 2011. – Т. IV, вип. 7. – С. 275-285.
221. Спиркин А. Г. Обсуждение методологических проблем исследования систем и структур [Текст] / А. Г. Спиркин, Б. В. Сазонов // Вопросы философии. – 1964. – № 1. – С. 158-162.
222. Спринтер С. Левый мозг, правый мозг [Текст] / С. Спринтер, Г. Дейг. – М. : Мир, 1983. – 141 с.
223. Стёпин В. Культура [Текст] / В. Стёпин // Вопросы философии. – 1999. – № 8. – С. 61-71.
224. Стёпин В. С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция [Текст] : монография / В. С. Стёпин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
225. Теплов Б. М. Способность и одарённость [Текст] / Б.М. Теплов // Избранные труды : в 2-х т. – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 15-41.
226. Ткаченко О. Принципи, категорії і методологічні проблеми психології [Текст] / О. Ткаченко // Психологія і суспільство. – 2009. – № 1. – С. 45-133.

227. Толстых В. И. Сократ и мы [Текст] / В. И. Толстых // С чего начинается личность / под общ. ред. Р. И. Косолапова. – [2-е изд.]. – М. : Политиздат, 1983. – С. 91-132.

228. Томчук М. І. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності до діяльності [Текст] / М. І. Томчук // Психологія і суспільство. – 2010. – № 4. – С. 41-46.

229. Томчук М. І. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності особистості до діяльності [Текст] / М. І. Томчук // Психологія і суспільство. – 2010. – № 4. – С. 65-69.

230. Тукмачёва Е. А. Эйген Финк: игра как феномен культуры [Текст] / Е. А. Тукмачёва // Вестник Удмурдского университета. Социология и философия. – 2003. – С. 246-250.

231. Файерабенд П. Избранные труды по методологии науки [Текст] / П. Файерабенд. – М. : Прогресс, 1986. – 542 с.

232. Финк Э. Основные феномены человеческого бытия [Текст] / Э. Финк // Проблема человека в западной философии. – М., 1988. – С. 357-404.

233. Фурман А. В. Вітакультурне постання організаційно-діяльнісної гри як форми розвитку професійного мислення [Текст] / А. В. Фурман, С. К. Шандрук // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : педагогіка і психологія. – 2014. – С. 115-128.

234. Фурман А. В. Ігрова форма розвитку професійної мислєдіяльності як культурний феномен [Текст] / А. В. Фурман, С. К. Шандрук // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. – 2013. – Вип. 31, додат. 1, т. VIII (50). – С. 424-439.

235. Фурман А. В. Організаційно-діяльнісні гри у вищій школі [Текст] : монографія / А. В. Фурман, С. К. Шандрук. – Тернопіль : ТНЕУ, 2014. – 272 с.

236. Фурман А. В. Сутність гри як учинення [Текст] : монографія / А. В. Фурман, С. К. Шандрук. – Тернопіль : ТНЕУ, 2014. – 120 с.

237.Фурман А. В. Циклічно-вчинкова модель гри як онтофеноменологічної данності [Текст] / А. В. Фурман, С. Шандрук // Психологія і суспільство. – 2014. – № 4. – С. 24-74.

238.Фурман А. В. Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі [Текст] : монографія / А. В. Фурман, С. К. Шандрук. – Тернопіль : ТНЕУ, 2014. – 272 с.

239.Фурман А. Рівні та критерії методологування у професійному здійсненні науково-дослідної діяльності [Текст] / А. Фурман // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 1. – С. 5-13.

240.Фурман А. В. Методологічне обґрунтування організаційно-діяльнісних ігор як інтегральної умови розвитку професійної креативності [Текст] / А. В. Фурман, С. К. Шандрук // Вітакультурний млин. – 2014. – Модуль 16. – С. 15-28.

241.Фурман А. В. Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчинкова перспектива [Текст] / А. В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – № 4. – С. 18-36.

242.Фурман А. В. Генеза толерантності і перспективи українотворення (комплексний проект) [Текст] / А. В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – № 1. – С. 6-20.

243.Фурман А. В. Засадничі умови виникнення наукових шкіл [Текст] / А. В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – № 1. – С. 49-58.

244.Фурман А. В. Ідея професійного методологування [Текст] : монографія / А. В. Фурман. – Тернопіль : Економічна думка, 2008. – 205 с.

245.Фурман А. В. Категорії вітакультурної методології як ефективний засіб аналізу і розв'язання складних проблем [Текст] / А. В. Фурман // Інститут експериментальних систем освіти : інформ. бюлетень. – Тернопіль, 2004. – Вип. 4. – С. 4-7.

246.Фурман А. В. Категорійний профіль наукової школи [Текст] / А. В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – № 2. – С. 23-39.

247.Фурман А. В. Категоріогенез як методологічна проблема: від розвитку понять до категорійної моделі світу [Текст] / А. В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2008. – Модуль 7. – С. 4-9.

248.Фурман А. В. Категоріогенез як напрям професійного методологування [Текст] / А. В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2008. – № 2. – С. 53-58.

249.Фурман А. В. Методологічне обґрунтування багаторівневості парадигмальних досліджень у соціальній психології [Текст] / А. В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2012. – № 4. – С. 78-125.

250.Фурман А. В. Методологічне обґрунтування циклічно-вчинкової типології ігор [Текст] / А. В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2014. – Модуль 16. – С. 4–14.

251.Фурман А. В. Методологія парадигмальних досліджень у соціальній психології [Текст] : монографія / А. В. Фурман. – К. : Інститут політичної і соціальної психології ; Тернопіль : Економічна думка, 2013. – 100 с.

252.Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення [Текст] : монографія / А. В. Фурман. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.

253.Фурман А. В. Об'єкт-мислєдїяльнїсна сфера вітакультурної методології [Текст] / А. В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2010. – Модуль 12. – С. 4-8.

254.Фурман А. В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії [Текст] / А. В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – № 3. – С. 72-85.

255.Фурман А. В. Парадигми нормативності методологічного мислення у професійному становленні особистості [Текст] / Анатолій В. Фурман // 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. 8-11.

256. Фурман А. В. Психодіагностика інтелекту в системі диференціації навчання [Текст] : кн. для вчителя / А. В. Фурман. – К. : Освіта, 1993. – 223 с.

257. Фурман А. В. Психокультура української ментальності [Текст] / А. В. Фурман. – Тернопіль : ВЦ НДІ МЕВО, 2011. – 168 с.

258. Фурман А. В. Рефлексивне обґрунтування концентрів вітакультурної методології [Текст] / А. В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2009. – Модуль 10. – С. 4-11.

259. Фурман А. В. Структура і зміст професійного методологування [Текст] / А. В. Фурман // Вітакультурний млин. – 2005. – Модуль 2. – С. 4-11.

260. Фурман А. В. Сутність та основні функції гри [Текст] / А. В. Фурман // Економіка України в умовах сучасних трансформацій : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [Тернопіль–Чортків, 3 квіт. 2014 р.]. – Чортків, 2014. – С. 3-10.

261. Фурман А. В. Сфера психології у вітакультурному парадигмальному обґрунтуванні [Текст] / А. В. Фурман // Освіта і управління. – 2007. – № 2. – С. 50-56.

262. Фурман А. В. Теоретична модель гри як учинення [Текст] / А. В. Фурман // Наука і освіта. – 2014. – № 5/СХХІІ. – С. 95-104.

263. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект [Текст] : монографія / А. В. Фурман. – Тернопіль : Астон, 2007. – 164 с.

264. Фурман А. В. Типи наукових шкіл та умови їх ефективного функціонування [Текст] / А. В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2014. – № 3. – С. 11-29.

265. Фурман А. В. Типологічний підхід у системі професійного методологування [Текст] / А. В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2006. – № 2. – С. 78-92.

266. Фурман А. В. Психологія Я-концепції [Текст] : навч. посіб. / А. В. Фурман, О. Гуменюк. – Львів : Науковий світ-2000, 2006. – 360 с.

267.Фурман А. В. Психокультура як самоорганізована сфера акціобуття [Текст] / А. В. Фурман, О. Морщакова // Вітакультурний млин. – 2013. – Модуль 15. – С. 13-22.

268.Фурман А. В. Авторська програма курсу «Психокультура інноваційних соціосистем» [Текст] / А. В. Фурман, І. Ревасевич // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 221-235.

269.Фурман А. В. Сутність гри як учинення [Текст] : монографія / А. В. Фурман, С. К. Шандрук. – Тернопіль : ТНЕУ, 2014. – 120 с.

270.Фурман А. В. Вітакультурне постання організаційно-діяльнісної гри як форми розвитку професійного мислення [Текст] / А. В. Фурман, С. К. Шандрук // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія : зб. ст. – Ялта : РВВ КГУ, 2014. – Вип. 43, ч.1. – С. 247-256.

271.Фурман А. В. Психологічні особливості розвитку професійної креативності майбутніх фахівців соціогуманітарного профілю [Текст] / А. В. Фурман, С. К. Шандрук // Науково-методичні підходи до викладання управлінських дисциплін в контексті вимог ринку праці : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [11–12 квіт. 2013 р.] : у 2-х т. – Дніпропетровськ, 2013. – С. 32-36.

272.Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления [Текст] / М. Хайдеггер. – М. : Прогресс, 1993. – 447 с.

273.Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнього дня [Текст] / Й. Хейзинга. – М. : Прогресс, 1992. – 464 с.

274.Хейзинга Й. Осень средневековья [Текст] / Й. Хейзинга. – М. : Наука, 1988. – 320 с.

275.Чебикін О. Я. Імідж психолога та можливості його формування [Текст] / О. Я. Чебикін, С. В. Астрейко // Наука і освіта. – 2010. – № 8. – С. 44-48.

276.Чебикін О. Я. Становлення емоційної зрілості особистості [Текст] : монографія / О. Я. Чебикін, І. Г. Павлова. – Одеса : СВД Черкасов, 2009. – 230 с.

277.Чепелева Н. В. Особистісна підготовка практичного психолога [Текст] / Н. В. Чепелева.// Основи практичної психології – К. :Либідь, 1999. – С.242-248.

278.Чернобровкін В. М. Інтрапсихічні чинники процесу прийняття педагогічних рішень у поведінковій активності вчителя [Текст] / В. М. Чернобровкін // Наука і освіта. – 2004. – № 8-9. – С. 150-154.

279.Чернобровкін В. М. Психологічна наука і психологічна практика в контексті реформування освіти [Текст] / В. М. Чернобровкін // Освіта Донбасу. – 2002. – № 3. – С. 51-55.

280.Чернобровкін В. М. Розвиток у педагогів умінь прийняття ефективних педагогічних рішень на засадах суб'єктно-діяльнісного підходу [Текст] / В. М. Чернобровкін // Соціальна психологія. – 2007. – № 4 (24). – С. 115-123.

281.Чунихина Л. В. Формирование способности к эмоциональной саморегуляции у будущих практических психологов в процессе профессиональной подготовки [Текст] // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 7. – С. 27-29.

282.Шандрюк С. К. Использование организационно-деятельностных игр для развития профессиональных творческих способностей будущих практических психологов [Электронный ресурс] / С. К. Шандрюк // Психология, социология, педагогика. – 2015. – № 7. – Режим доступа : <http://psychology.snauka.ru/2015/07/5610>

283.Шандрюк С. К. Обґрунтування методологічного підходу розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів [Текст] / С. К. Шандрюк // ScienceRise. – 2015. – № 8/1 (13). – С. 101-104.

284.Шандрюк С. К. Організаційно-діялісна гра як засаднича умова і чинник розвитку професійних творчих здібностей і креативності майбутніх психологів [Текст] / С. К. Шандрюк // Вісник Національного університету оборони України : зб. наук. праць. – К. : НУОУ, 2015. – Вип. 2 (45). – С. 291-300.

285. Шандрук С. К. Освітня модель професійного становлення особистості практичного психолога [Текст] / 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.

286. Шандрук С. К. Проблема формування професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів [Текст] / 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.

287. Шандрук С. К. Професійно значущі утворення особистості психолога як умова ефективної творчої діяльності [Текст] / С. К. Шандрук // ScienceRise. – 2015. – № 7/1 (12). – С. 66-70.

288. Шандрук С. К. [Профессиональные творческие способности студентов-психологов как фактор эффективности будущей психологической деятельности](http://psychology.snauka.ru/2015/08/5706) [Электронный ресурс] / С. К. Шандрук // Психология, социология, педагогика. – 2015. – № 8. – Режим доступа : <http://psychology.snauka.ru/2015/08/5706>

289. Шандрук С. К. Психологія професійних творчих здібностей [Текст] : монографія / С. К. Шандрук. – Тернопіль : Економічна думка, 2015. – 357 с.

290. Шандрук С. К. Роль готовності до професійної діяльності у розвитку творчих здібностей майбутніх практичних психологів [Текст] / С. К. Шандрук // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Сер. «Психологія». – 2015. – Вип. 51. – С. 89-94.

291. Шандрук С. К. Соціальна компетентність як інтегрована характеристика розвитку особистості студентів [Текст] / С. К. Шандрук // Психологічні науки, проблеми і здобутки. – 2011. – Т. V (30), № 2, додат. 1. – С. 618-623.

292. Шандрук С. К. Теоретико-методологічні основи професійної креативності [Текст] / С. К. Шандрук // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. – 2012. – Т. V (38), вип. 27, додат. 1. – С. 508-515.

293. Шандрук С. К. Теоретичне обґрунтування та феноменологія професійної творчості майбутніх психологів [Текст] / С. К. Шандрук // Науковий огляд. – 2015. – № 5 (15). – С. 130-135.

294. Шандрук С. К. Теоретичні основи дослідження професійних творчих здібностей майбутніх психологів [Текст] / 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.

295. 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

296. Шандрук С. К. Шляхи актуалізації творчих здібностей та умови розвитку професійної креативності майбутніх психологів [Текст] / С. К. Шандрук // ScienceRise. – 2015. – № 6/1 (11). – С. 101-104.

297. Шандрук С. Професійне самовизначення майбутніх практичних психологів [Текст] / С. Шандрук, Я. Чаплак, М. Чаплак // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. – Чернівці : Рута, 2004. – Вип. 221 : Педагогіка та психологія. – С. 156-163.

298. Шандрук С. Психологічні проблеми дослідження творчості [Текст] / С. Шандрук // Вісник ТДТУ. – 1996. – № 1. – С. 132-136.

299. Шандрук С. Розвиток науково-дослідних здібностей студентів [Текст] / С. Шандрук // Науковий вісник : зб. наук.-техніч. праць. – Львів: УкрДЛТУ, 1998. – Вип. 9.4. – С. 115-117.

300. Шандрук С. Специфіка підготовки практичних психологів до професійної діяльності [Текст] / 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.

301. Шандрук С. Теоретичні основи застосування соціально-психологічного підходу у підготовці фахівців [Текст] / 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.

302. Шандрук С. Формування індивідуально-творчого стилю життя у майбутніх практичних психологів [Текст] / С. Шандрук // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – Чернівці : Рута, 2003. – Вип. 185. – С. 177-183.

303. Шандрук С. К. ОДІ як основоположна умова розвитку професійної майстерності особистості майбутнього фахівця [Текст] / 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.

304. Шандрук С. К. Соціальні технології як методологічна основа консультативного процесу [Текст] / 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.

305. Шандрук С. К. Теоретико-методологічні основи особистісно-орієнтованої освіти [Текст] / 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.

306. Шандрук С. К. ОДІ як осноположна умова розвитку професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу [Текст] : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [Тернопіль, 16–17 трав. 2013 р.] / С. К. Шандрук // Психологія і суспільство. – 2013. – Спецвип. – С. 113-115.

307. 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>

308. Шандрук С. К. Розвиток професійної креативності майбутніх соціальних працівників [Текст] / 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.

309. Шандрук С. К. Роль креативності та творчих здібностей у професійному становленні майбутніх практичних психологів [Текст] / С. К. Шандрук // Науковий огляд. – 2015. – № 6 (16). – С. 134-144.

310. Шандрук С. Креативность и творческие способности студентов как компоненты будущей профессиональной деятельности [Текст] / С. Шандрук // Проблемы педагогики и психологии. – Ереван, 2015. – С. 31-38.

311. Шандрук С. Застосування особистісних підходів к процесі формування професійно-значущих якостей майбутніх психологів [Текст] / Сергій Шандрук // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. – Чернівці : Рута, 2004. – Вип. 209 : Педагогіка та психологія. – С. 189-199.

312. Шандрук С. Креативність та оргдіяльнісна ігрова форма розвитку професійної мислєдіяльності студентів-психологів [Текст] / С. Шандрук // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2015. – Вип. 742 : Педагогіка та психологія. – С. 192-200.

313. Шандрук С. Принципи побудови теоретичної моделі розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів [Текст] / С. Шандрук // Психологія і суспільство. – 2015. – № 4. – С. 83-89.

314. Шандрук С. Психологічні особливості загальної і творчої обдарованості підлітків [Текст] / С. Шандрук // Психологія і суспільство. – 2012. – № 4. – С. 161-166.

315. Шандрук С. Творчість як употужнення здібностей особистості [Текст] / С. Шандрук // Психологія і суспільство. – 2015. – № 3. – С. 86-91.

316. Шандрук С. Формування індивідуально-творчого стилю життя у майбутніх практичних психологів [Текст] / С. Шандрук // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. – Чернівці : Рута, 2003. – Вип. 185 : Педагогіка та психологія. – С. 190-198.

317. Шинкарик М. І. Підготовка фахівців соціогуманітарного профілю на засадах компетентнісного підходу [Текст] / М. І. Шинкарик, С. К. Шандрук // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди. – 2015. – Т. V (65), вип. 36, додат. 1. – С. 558-577.

318. Шаюк О. Я. Психологічні особливості формування професійної толерантності майбутніх економістів [Текст] : дис...канд. психол. наук : 19.00.07 / Ольга Ярославівна Шаюк ; наук. кер. проф. Фурман А. В.; Нац. акад. Держ. прикорд. служби України ім. Б. Хмельницького, 2012. – 215 с.

319. Шевченко Н. Ф. Підготовка практичних психологів: особистісні та професійні якості фахівців [Текст] / Н. Ф. Шевченко, А. Г. Самойлова // Психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2002. – Вип. 17. – С. 262-267.

320. Шестов Л. Апофеоз беспочвенности [Текст] / Л. Шестов. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1991. – 269 с.

321. Шиллер И.-Ф. О грации и достоинстве [Текст] / И.-Ф. Шиллер // Собрание сочинений : в 7 т. – 1957. – Т. 6. – С. 139-156.

322. Школы в науке [Текст] / под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Крёбера. – М. : Наука, 1977. – 523 с.
323. Щедровицкий Г. П. Игра и детское общество [Текст] / Г. П. Щедровицкий // Дошкольное воспитание. – 1964. – № 4. – С. 73-81.
324. Щедровицкий Г. П. Избранные труды [Текст] / Г. П. Щедровицкий. – М., 1995. – 760 с.
325. Щедровицкий Г. П. Методологический смысл проблемы лингвистических универсалий [Электронный ресурс] / Г. П. Щедровицкий // Языковые универсалии и лингвистическая типология. – М., 1969. – Режим доступа : <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/65/>
326. Щедровицкий Г. П. Московский методологический кружок: развитие идей и подходов [Текст] / Г. П. Щедровицкий. – М. : Путь, 2004. – Т. 8, вып. 1. – 352 с.
327. Щедровицкий Г. П. О системе педагогических исследований (методологический анализ) [Электронный ресурс] / Г. П. Щедровицкий // Оптимизация процессов обучения в высшей и средней школе. – Душанбе, 1970. – Режим доступа : <http://www.fondgp.ru/gp/biblio>
328. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра [Текст] : сб. текстов / Г. П. Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 2005. – Т. 9 (2). – 320 с.
329. Щедровицкий П. Г. К анализу топики организационно-деятельностных игр [Текст] / П. Г. Щедровицкий. – Пущино : НЦБИ, 1986. – 44 с.
330. Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования: статьи и лекция [Текст] / П. Г. Щедровицкий. – М. : Пед. центр «Эксперимент», 1993. – 155 с.
331. Щедровицкий Г. Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок [Текст] / Г. Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2004. – № 2 – С. 30-49.

332.Щедровицький Г. Організаційно-діяльнісна гра як нова форма організації та метод розвитку колективної мислєдїяльності [Текст] / Г. Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2006. – № 3. – С. 58-69.

333.Щедровицький Г. Схема мислєдїяльності – системно-структурна будова, значення і зміст [Текст] / Г. Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 29-39.

334.Щедровицький Г. П. Філософія. Наука. Методологія [Текст] / Г. П. Щедровицький. – М. : Шк. культ. політики, 1997. – 656 с.

335.Эльконин Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 560 с.

336.Эткинд А. М. Психология практическая и академическая: расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания [Текст] / А. М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 20-30.

337.Яблонська Т. М. Гармонізація інтелекту та емоцій студентів як засіб оптимізації педагогічної підготовки, побудованої на принципі рольової перспективи [Текст] / Т. М. Яблонська // Вісник Черкаського університету. Сер. «Педагогічні науки». –2012. – Вип. № 1 (254). – С. 127-132.

338.Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент [Текст] : монографія / В. М. Ямницький. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2006. – 362 с.

339.Ямницький В. М. Системний аналіз феномена життєтворчості особистості [Текст] / В. М. Ямницький // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 145-152.

340.Ярошевский М. Г. Логика развития науки и научная школа [Текст] / М. Г. Ярошевский // Школы в науке. – М. : Наука, 1977. – С. 7-97.

341.Ярошевский М. Г. Психологическое познание как деятельность [Текст] / М. Г. Ярошевский, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский // Теоретическая психология : учеб. пособ. – М. : Изд. центр «Академия», 2001. – С. 36-104.

342. Ясперс К. Психологія світоглядів [Текст] / К. Ясперс. – К. : Юніверс, 2009. – 464 с. – (Філософська думка).
343. Boden M. The creative mind: Myths and mechanisms [Text] / M. Boden. – N.Y : Basic Books, 1992.
344. Caua R. Les jeux et les homes [Text] / Roge Caua. – Paris: Gallimare, 1958.
345. Feldhuseb J. F. Creative Thinking and Problem Solving in Gifted Education [Text]. – Dubuque, Iowa : Kendall Hunt, 1980.
346. Fink E. Spiel als Weltsymbol [Text] / Eugen Fink. – Stuttgart : W. Kohlhammer GmbH, 1960. – 245 s.
347. Gaillard J. M. The expression of psychodynamic forces in the paintings of Modigliani [Text] / J. M. Gaillard // Inter. J. Short-Term Psychotherapy. – 1992. – V. 7. – P. 109-122.
348. Guilford J. The nature of human intelligence [Text] / J. Guilford. – N.-Y. : McGraw Hill, 1967. – 290 p.
349. Jones K. Et al. Influential factors in artists' lives and themes in their artwork [Text] / K. Jones // Great. Res. J. – 1997. – V. 10, n 2. – P. 221-228.
350. Li J. Creativity in horizontal and vertical domains [Text] / J. Li // Great. Res. J. – 1997. – V. 10, n 2, 3. – P. 107-132.
351. Maslow A. H. Motivation and personality [Text] / A. H. Maslow. – New York Harper. L. row, 1954.
352. Mednich S. A. The associative basis of the creative process [Text] / 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 [Text] / 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 [Text] / E. Shostrome. – N.Y. : Educat. and industrial testing service, 1966.

356. Sternberg R. The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives [Text] / R. Sternberg. – Cambridge : University Press, 1988. – 403 p.

357. Torrance E. Torrance test of Creative Thinking [Text] / E. Torrance . – Bensville IL: Scholastic Testing Service, 1966. – 234 p.

358. Wollach M. A. A new look at the creativity – intelligence distinction [Text] / M. A. Wollach N. A. Kogan // Journal of Personality. – 1965. – № 33. – P. 348-369.

Додаток А
Результати констатувального етапу експерименту

№	Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4
1	1	3	2	2
2	2	1	2	2
3	2	1	2	2
4	2	2	2	3
5	2	2	2	2
6	3	2	2	2
7	2	3	3	3
8	2	2	2	2
9	2	2	2	2
10	3	2	2	2
11	2	2	3	2
12	2	2	2	2
13	2	2	2	2
14	2	2	1	2
15	2	3	2	2
16	3	3	3	3
17	2	2	1	2
18	2	3	3	2
19	2	2	2	2
20	3	3	2	3
21	1	1	2	2
22	2	2	2	2
23	2	3	2	3
24	1	2	1	2
25	1	2	1	2
26	2	2	2	2
27	2	3	3	3
28	1	1	1	2
29	2	2	2	2
30	2	2	2	2
31	2	3	3	3
32	2	2	1	3
33	1	2	1	2
34	2	3	2	3
35	1	1	1	1
36	1	2	1	2
37	2	2	2	2
38	1	1	2	2
39	2	2	2	3
40	2	2	2	2
41	2	2	3	3
42	1	1	1	2
43	1	1	1	2
44	1	1	2	2
45	2	2	2	3
46	2	2	2	1

47	1	1	1	1
48	1	1	1	1
49	3	2	2	2
50	2	2	2	3
51	2	2	3	2
52	2	2	3	2
53	1	1	2	2
54	1	1	1	1
55	1	1	1	1
56	2	2	3	3
57	1	1	1	2
58	2	2	3	2
59	2	2	3	3
60	2	2	2	3
61	2	1	1	1
62	1	1	1	2
63	2	2	2	2
64	1	1	1	2
65	3	3	3	2
66	1	1	3	1
67	1	1	2	2
68	1	1	1	2
69	2	1	2	2
70	2	2	3	3
71	2	1	3	3
72	3	3	3	3
73	1	1	1	1
74	2	2	2	3
75	2	2	2	2
76	2	3	1	2
77	2	2	1	2
78	2	2	3	2
79	2	2	2	3
80	1	2	1	2
81	2	1	1	1
82	3	3	3	2
83	2	2	2	3
84	2	2	2	3
85	2	2	2	2
86	2	2	3	3
87	2	2	2	3
88	2	1	2	2
89	2	1	2	2
90	2	2	2	2
91	2	2	2	2
92	3	3	1	2
93	2	1	1	2
94	2	2	3	3
95	2	2	2	3
96	1	3	2	1

97	2	2	3	2
98	2	1	2	3
99	2	1	2	2
100	2	2	2	2
101	1	3	2	2
102	2	1	2	2
103	2	1	2	2
104	2	2	2	3
105	2	2	2	2
106	3	2	2	2
107	2	3	3	3
108	2	2	2	2
109	2	2	2	2
110	3	2	2	2
111	2	2	3	2
112	2	2	2	2
113	2	2	2	2
114	2	2	1	2
115	2	3	2	2
116	3	3	3	3
117	2	2	1	2
118	2	3	3	2
119	2	2	2	2
120	3	3	2	3
121	1	1	2	2
122	2	2	2	2
123	2	3	2	3
124	1	2	1	2
125	1	2	1	2
126	2	2	2	2
127	2	3	3	3
128	1	1	1	2
129	2	2	2	2
130	2	2	2	2
131	2	3	3	3
132	2	2	1	3
133	1	2	1	2
134	2	3	2	3
135	1	1	1	1
136	1	2	1	2
137	2	2	2	2
138	1	1	2	2
139	2	2	2	3
140	2	2	2	2
141	2	2	3	3
142	1	1	1	2
143	1	1	1	2
144	1	1	2	2
145	2	2	2	3
146	2	2	2	1

147	1	1	1	1
148	1	1	1	1
149	3	2	2	2
150	2	2	2	3
151	2	2	3	2
152	2	2	3	2
153	1	1	2	2
154	1	1	1	1
155	1	1	1	1
156	2	2	3	3
157	1	1	1	2
158	2	2	3	2
159	2	2	3	3
160	2	2	2	3
161	2	1	1	1
162	1	1	1	2
163	2	2	2	2
164	1	1	1	2
165	3	3	3	2
166	1	1	3	1
167	1	1	2	2
168	1	1	1	2
169	2	1	2	2
170	2	2	3	3
171	2	1	3	3
172	3	3	3	3
173	1	1	1	1
174	2	2	2	3
175	2	2	2	2
176	2	3	1	2
177	2	2	1	2
178	2	2	3	2
179	2	2	2	3
180	1	2	1	2
181	2	1	1	1
182	3	3	3	2
183	2	2	2	3
184	2	2	2	3
185	2	2	2	2
186	2	2	3	3
187	2	2	2	3
188	2	1	2	2
189	2	1	2	2
190	2	2	2	2
191	2	2	2	2
192	3	3	1	2
193	2	1	1	2
194	2	2	3	3
195	2	2	2	3
196	1	3	2	1

197	2	2	3	2
198	2	1	2	3
199	2	1	2	2
200	2	2	2	2
201	1	3	2	2
202	2	1	2	2
203	2	1	2	2
204	2	2	2	3
205	2	2	2	2
206	3	2	2	2
207	2	3	3	3
208	2	2	2	2
209	2	2	2	2
210	3	2	2	2
211	2	2	3	2
212	2	2	2	2
213	2	2	2	2
214	2	2	1	2
215	2	3	2	2
216	3	3	3	3
217	2	2	1	2
218	2	3	3	2
219	2	2	2	2
220	3	3	2	3
221	1	1	2	2
222	2	2	2	2
223	2	3	2	3
224	1	2	1	2
225	1	2	1	2
226	2	2	2	2
227	2	3	3	3
228	1	1	1	2
229	2	2	2	2
230	2	2	2	2
231	2	3	3	3
232	2	2	1	3
233	1	2	1	2
234	2	3	2	3
235	1	1	1	1
236	1	2	1	2
237	2	2	2	2
238	1	1	2	2
239	2	2	2	3
240	2	2	2	2
241	2	2	3	3
242	1	1	1	2
243	1	1	1	2
244	1	1	2	2
245	2	2	2	3
246	2	2	2	1

247	1	1	1	1
248	1	1	1	1
249	3	2	2	2
250	2	2	2	3
251	2	2	3	2

Рівень	Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4
1 - низький	26,3	28,29	26,69	10,36
2 - середній	64,54	54,98	52,59	62,15
3 - високий	9,16	16,73	20,72	27,49

Пірсон 1-2	Пірсон 1-3	Пірсон 2-3	Пірсон 1-4	Пірсон 2-4	Пірсон 3-4
0,539	0,493	0,433	0,406	0,438	0,448

статистичний пакет для соціальних наук» (англ. *Statistical Package for the Social Sciences*)
SPSS Statistics 17.0

Додаток Б

Результати формувального експерименту (експериментальна група)

№	1	1-1	Коеф. зр.	2	2-2	Коеф. зр.	3	3-3	Коеф. зр.	4	4-4	Коеф. зр.
1	1	2	1	3	3	0	2	3	0,5	2	3	0,5
2	2	2	0	1	3	2	2	3	0,5	2	3	0,5
3	2	2	0	1	2	1	2	3	0,5	2	3	0,5
4	2	2	0	2	3	0,5	2	2	0	3	3	0
5	2	3	0,5	2	3	0,5	2	3	0,5	2	3	0,5
6	3	3	0	2	3	0,5	2	3	0,5	2	3	0,5
7	2	3	0,5	2	3	0,5	3	3	0	3	3	0
8	2	3	0,5	2	2	0	2	3	0,5	2	3	0,5
9	2	3	0,5	2	2	0	2	2	0	2	3	0,5
10	3	3	0	2	3	0,5	2	2	0	2	3	0,5
11	2	3	0,5	2	3	0,5	3	3	0	2	3	0,5
12	2	3	0,5	2	3	0,5	2	3	0,5	2	3	0,5
13	2	3	0,5	2	3	0,5	2	3	0,5	2	3	0,5
14	2	3	0,5	2	3	0,5	1	2	1	2	3	0,5
15	2	3	0,5	2	3	0,5	2	3	0,5	2	3	0,5
16	3	3	0	3	3	0	3	3	0	2	3	0,5
17	2	2	0	2	3	0,5	1	2	1	2	3	0,5
18	2	3	0,5	3	3	0	3	3	0	2	3	0,5
19	2	2	0	2	3	0,5	2	3	0,5	2	3	0,5
20	3	3	0	3	3	0	2	3	0,5	3	3	0
21	1	2	1	1	1	0	2	2	0	2	3	0,5
22	2	2	0	2	2	0	2	2	0	2	2	0
23	2	3	0,5	3	3	0	2	3	0,5	3	3	0
24	1	2	1	2	3	0,5	1	2	1	2	3	0,5
25	1	2	1	2	3	0,5	1	2	1	2	3	0,5
26	2	2	0	2	2	0	2	2	0	2	3	0,5
27	2	3	0,5	3	3	0	3	3	0	3	3	0
28	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	2	0
29	2	3	0,5	2	3	0,5	2	3	0,5	2	3	0,5
30	2	3	0,5	2	3	0,5	2	3	0,5	2	3	0,5
31	2	3	0,5	3	3	0	3	3	0	3	3	0
32	2	3	0,5	2	3	0,5	1	2	1	3	3	0
33	1	2	1	2	3	0,5	1	2	1	2	3	0,5
34	2	3	0,5	3	3	0	2	3	0,5	3	3	0
35	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1
36	1	2	1	2	2	0	1	2	1	2	3	0,5
37	2	3	0,5	2	3	0,5	2	3	0,5	2	3	0,5
38	1	2	1	1	2	1	2	3	0,5	2	3	0,5
39	2	3	0,5	2	3	0,5	2	3	0,5	3	3	0
40	2	3	0,5	2	3	0,5	2	3	0,5	2	3	0,5
41	2	3	0,5	2	3	0,5	3	3	0	3	3	0
42	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	3	0,5
43	1	2	1	1	2	1	1	2	1	2	2	0
44	1	2	1	1	2	1	2	2	0	2	2	0
45	2	3	0,5	2	3	0,5	2	3	0,5	3	3	0
46	2	3	0,5	2	3	0,5	2	3	0,5	1	3	2
47	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1

1 29	24,5 30	22 24	22,5 22	18,5
	0,521276	0,4680851	0,4787234	0,393617
2 59	596 54	06 41	04 47	021
3 12	16	35	31	

Пірсон 1-1 + 2-2	Пірсон 1-1 + 3-3	Пірсон 1-1 + 4-4	Пірсон 2-2 + 3-3	Пірсон 2-2 + 4-4	Пірсон 3-3 + 4-4
0,55860853	0,606360168	0,444478318	0,504884968	0,510949206	0,46439326

Пірсон 1-2	Пірсон 1-3	Пірсон 1-4	Пірсон 2-3	Пірсон 2-4	Пірсон 3-4
0,520878888	0,538352638	0,326155089	0,483096781	0,487831485	0,3829831

Додаток В
Результати формувального експерименту (контрольна група)

№	1	1-1	Коеф. зр.	2	2-2	Коеф. зр.	3	3-3	Коеф.зр.	4	4-4	Коеф. зр.
1	1	2	1	1	1	0	1	1	0	1	2	1
2	2	3	0,5	2	2	0	2	2	0	1	2	1
3	1	2	1	2	3	0,5	2	2	0	2	3	0,5
4	2	3	0,5	2	2	0	2	2	0	2	3	0,5
5	2	3	0,5	2	2	0	1	1	0	2	3	0,5
6	1	1	0	1	2	1	1	1	0	1	2	1
7	1	2	1	1	1	0	1	1	0	1	2	1
8	1	2	1	1	2	1	2	2	0	1	2	1
9	2	3	0,5	2	2	0	2	2	0	3	3	0
10	1	2	1	1	1	0	1	2	1	2	2	0
11	2	2	0	2	2	0	3	3	0	2	3	0,5
12	3	3	0	2	2	0	3	3	0	3	3	0
13	1	2	1	2	2	0	2	2	0	3	3	0
14	1	1	0	1	2	1	2	2	0	1	1	0
15	1	2	1	1	2	1	2	2	0	2	3	0,5
16	2	3	0,5	2	2	0	3	3	0	2	3	0,5
17	1	1	0	1	1	0	1	2	1	2	3	0,5
18	2	3	0,5	3	3	0	3	3	0	2	3	0,5
19	1	1	0	1	1	0	3	3	0	1	3	2
20	1	1	0	1	1	0	2	3	0,5	2	2	0
21	1	1	0	1	1	0	1	1	0	2	3	0,5
22	2	3	0,5	1	1	0	2	3	0,5	2	2	0
23	2	2	0	2	2	0	3	3	0	3	3	0
24	2	2	0	1	2	1	3	3	0	3	3	0
25	2	3	0,5	3	3	0	3	3	0	3	3	0
26	1	2	1	1	1	0	1	2	1	1	1	0
27	2	3	0,5	2	2	0	2	2	0	3	3	0
28	2	2	0	2	3	0,5	2	3	0,5	2	2	0
29	2	3	0,5	3	3	0	1	2	1	2	3	0,5
30	2	3	0,5	2	2	0	1	1	0	2	2	0
31	2	2	0	2	2	0	3	3	0	2	3	0,5
32	2	3	0,5	2	3	0,5	1	3	2	3	3	0
33	1	2	1	2	2	0	1	2	1	2	2	0
34	2	2	0	1	2	1	1	1	0	1	1	0
35	3	3	0	3	3	0	3	3	0	2	3	0,5
36	2	2	0	2	2	0	2	2	0	3	3	0
37	2	2	0	2	2	0	2	2	0	3	3	0
38	2	2	0	2	2	0	2	2	0	2	2	0
39	2	2	0	2	2	0	3	3	0	3	3	0
40	2	3	0,5	2	2	0	2	2	0	3	3	0
41	2	2	0	1	1	0	2	2	0	2	2	0
42	2	2	0	1	1	0	2	2	0	2	2	0
43	2	2	0	2	2	0	2	2	0	2	2	0
44	2	3	0,5	2	3	0,5	2	3	0,5	2	3	0,5
45	3	3	0	3	3	0	1	3	2	2	3	0,5
46	2	2	0	1	1	0	1	2	1	2	2	0

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

16	8	12	14
0,347826087	0,173913043	0,26086957	0,304348

Пірсон 1- 1+2-2	Пірсон 1- 1+3-3	Пірсон 1- 1+4-4	Пірсон 2- 2+3-3	Пірсон 2- 2+4-4	Пірсон 3- 3+4-4
0,520620368	0,218574357	0,331813971	0,359103666	0,39673019	0,398463133

Пірсон 1-2	Пірсон 1-3	Пірсон 1-4	Пірсон 2-3	Пірсон 2-4	Пірсон 3-4
0,625807683	0,356189345	0,442485463	0,308528437	0,441252887	0,357591036

Додаток Г
Результати кореляційного аналізу

Статистики парных выборок

		Среднее	N	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Пара 1	Емоційно-когнітивний	1,83	251	,571	,036
	Потребо-мотиваційний	1,88	251	,662	,042
Пара 2	Емоційно-когнітивний	1,83	251	,571	,036
	Комунікативно-продуктивний	1,94	251	,687	,043
Пара 3	Емоційно-когнітивний	1,83	251	,571	,036
	Професійно-креативний	2,17	251	,592	,037
Пара 4	Потребо-мотиваційний	1,88	251	,662	,042
	Комунікативно-продуктивний	1,94	251	,687	,043
Пара 5	Потребо-мотиваційний	1,88	251	,662	,042
	Професійно-креативний	2,17	251	,592	,037
Пара 6	Комунікативно-продуктивний	1,94	251	,687	,043
	Професійно-креативний	2,17	251	,592	,037

Корреляции парных выборок

		N	Корреляция	Знч.
Пара 1	Емоційно-когнітивний & Потребо-мотиваційний	251	,539	,000
Пара 2	Емоційно-когнітивний & Комуникативно-продуктивний	251	,493	,000
Пара 3	Емоційно-когнітивний & Професійно-креативний	251	,406	,000
Пара 4	Потребо-мотиваційний & Комуникативно-продуктивний	251	,433	,000
Пара 5	Потребо-мотиваційний & Професійно-креативний	251	,438	,000
Пара 6	Комуникативно-продуктивний & Професійно-креативний	251	,448	,000

Критерий парных выборок		Среднее	Стд. отклонение	Стд. ошибка среднего
Пара 1	Емоційно-когнітивний - Потребо-мотиваційний	-,056	,597	,038
Пара 2	Емоційно-когнітивний - Комуникативно-продуктивний	-,112	,641	,040
Пара 3	Емоційно-когнітивний - Професійно-креативний	-,343	,634	,040
Пара 4	Потребо-мотиваційний - Комуникативно-продуктивний	-,056	,719	,045
Пара 5	Потребо-мотиваційний - Професійно-креативний	-,287	,667	,042
Пара 6	Комуникативно-продуктивний - Професійно-креативний	-,231	,677	,043

Додаток Д

Розроблені заняття тренінгу

ЗАНЯТТЯ 1

Мета – самовизначення учасників групи і визначення групою мети своєї роботи; створення в групі такої атмосфери, яка б сприяла самопізнанню і самовираженню; дестабілізація уявлень учасників про себе.

Принципи групової роботи: щирість в спілкуванні; обов'язкова участь в роботі групи протягом всього часу; не виносити обговорювані проблеми за межі групи; право кожного члена групи сказати "стоп" – зупинити обговорення його проблеми; кожний учасник говорить за себе, від свого імені; не критикувати і визнавати право кожного на висловлювання своєї думки; спілкування між всіма учасниками і ведучим – на "ти".

1. Релаксаційний комплекс "Контраст".

- Упевнена в собі людина вмє володіти собою, ефективно працювати і відпочивати. Зняти почуття тривоги, хвилювання, емоційне напруження може спеціальне тренування. Найпростіший спосіб відпочити полягає в тому, що спочатку ми напружуємо й утомлюємо м'язи, потім різко скидаємо напруження.

Важливо усвідомити цей приємний стан релаксу.

Частина 1.

- Займіть позу змученого кучера: руки покладіть на коліна, кисті вільно опустіть, коліна не стикаються, корпус нахилений уперед, голова опущена. Заплющте очі. Вдихніть носом вільно й неглибоко. Видихніть, звертаючи увагу на свої відчуття від проходження повітря на видиху. Вдих – видих – пауза... Подихайте так, роблячи акцент на видиху.

- Концентруємо увагу на ногах. Підніміть пальці й напружте всі м'язи ніг. Тільки ніг! Утоміть м'язи ніг – ще й ще – зніміть напруження. Напруження на вдиху, релакс на видиху... Приємне почуття розслаблення залиште в ногах.

- Переходимо до мускулатури тулуба. Напружте м'язи стегон і таза – вдих, при цьому живіт утягується й опускаються ребра. Тримайте в напруженні м'язи до втоми. На видиху розслабтеся. Повторіть. М'язи ніг і тулуба залишаються розслабленими.

- Переходимо до мускулатури плечового поясу. Підніміть плечі якомога вище, напружте їх, тільки плечі, – ще – дайте відпочинок на видиху. Напруження – релакс. Залиште плечі в приємному відчутті спокою.

- Відкиньте голову назад до почуття напруження – ще – на видиху опустіть голову на груди. Ще раз. М'язи шиї приємно розслаблені.

- Тепер на черзі руки. Стисніть кисті в кулак – сильніше – відпочиньте. Утоміть м'язи рук – скиньте напруження. Залиште приємне відчуття спокою в руках.

- Примружте очі, зімкніть губи, стисніть зуби – ще – розгладьте ваше обличчя. Напруження – розслаблення.

Частина 2.

- Тепер уся наша мускулатура розслаблена, очі заплющені. Уважно внутрішнім поглядом огляньте всі групи м'язів. Ваші ноги, тулуб, плечі, руки, обличчя – всі м'язи тіла приємно розслаблені.

- Ви відпочиваєте.

- Ви відчуваєте приємний спокій.

- Ви спокійні, абсолютно спокійні.

- У вас гарний настрій.

- Ви спокійні та впевнені в собі.

- Побудьте в цьому приємному стані спокою.

Частина 3.

- Ви добре відпочили. Пора відновити активність мускулатури. Дихайте, зосереджуючись на вдихові. Вдих – видих. Я лічиму від 10 до 0, і з кожним відліком почуття свіжості та бадьорості охоплюватиме вас усе більше й більше.

- Піднімаючи носки, напружте м'язи ніг на вдиху. Видих. Порухайте ногами. Ви відчуваєте приплив сил в ногах. Десять.

-З невеликим зусиллям напружте м'язи стегон і таза. Хвиля свіжості охопила увесь ваш тулуб. Прогніться. Дев'ять.

- Із задоволенням підніміть плечі. Опустіть. Ще раз. У плечах відчуття бадьорості й свіжості. Порухайте плечима. Вісім.

- Зробіть кілька рухів головою – вгору – вниз – вліво – вправо. Приємне відчуття від руху м'язів тіла. Сім.

- Порухайте руками, злегка стисніть кисті в кулак. Шість.

- Примружтесь, напружте повіки, губи, зуби. Пожвавте м'язи обличчя. П'ять.

- Все ваше тіло відчуває потребу руху. Чотири.

- Все ваше тіло наповнене свіжістю. Три.

- Встаньте, підніміться на носочки. Два.

- Потягніться руками вгору. Один.

- Усміхніться й розплющте очі. Нуль.

2. Знайомство.

А) «Презентація себе».

Запропонувати кожному учаснику групи представитися. Той, що представляється визначає якості, які сприяють або заважають його ефективному спілкуванню, називає своє хобі, девіз життя.

Б) “Метод запитань”.

До презентації окремих осіб залучається ціла група, причому ведучий домагається, щоб кожен, хто відреккомендується, розповідав про себе, лише відповідаючи на запитання групи. Перевага цього способу знайомства полягає в тому, що всі члени групи скеровують на особу, з якою знайомляться, активну увагу. При цьому можна дозволити відповідати на всі запитання без жодних обмежень, але краще “відрегулювати” перебіг процесу знайомства, встановивши ліміт часу, чи кількості запитань, запобігаючи цим небажаній “поляризації”: зосередженню уваги групи лише на яскравих особах та ігноруванню решти.

В) «Взаємне інтерв'ю».

Учасники розбиваються на пари і ведуть протягом 10хв взаємне інтерв'ю. Після цього кожний представляє свого співбесідника, група може задавати запитання.

Г) “Сім бажань”.

- Уявіть собі, що ми стоїмо перед чарівником і маємо право висловити сім бажань, котрі будуть виконані. Отже, що б ви, панове, бажали отримати?”

Ймовірно, що у відповідях будуть виразно простежуватись системи цінностей членів групи; за відповідями можна також оцінити силу уяви окремих осіб. Сфера, якої повинні стосуватись бажання, не обумовлюються. Це можуть бути бажання для себе самого, для близьких, суспільства тощо. До речі, тип обраної сфери бажань теж є своєрідною характеристикою особи.

Г) “Ваш ідеал”.

-Пригадайте, будь ласка, людину, з якою ви особисто знайомі зараз, або були знайомі раніше і яка на сьогоднішній день є для вас взірцем людини творчої, неординарної, нестандартної. Коли всім вдасться згадати таку людину, кожен по черзі назве своє ім'я і розповість, які якості, особливості поведінки вашого знайомого дають вам підстави рахувати його креативним, творчим.

3. Рефлексія "Тут і тепер". Інформація:

– рефлексія як техніка осмислення процесу, способів і результатів розумової роботи і практичних дій. Цей тип роботи розглядається як поворот свідомості, в результаті якої з'являється можливість побачити себе, своє мислення із боку, розширює поле усвідомлюваних елементів мислення і діяльності, сприяє осмисленню перешкод і труднощів в конкретній ситуації, знаходженню способів їх подолання;

– рефлексія станів – усвідомлення своїх переживань і станів в ході роботи, здатність розуміти причини виникнення у себе роздратування, напруги, задоволення. Така рефлексія дозволяє легше змоделювати нормальну працездатність.

Прийоми рефлексії:

1) "Я" здійснюю вихід рефлексії, поворот свідомості, при якій бачу себе і свою ситуацію ззовні;

2) "Я" знаходжуся в позиції рефлексії, займаю позицію спостерігача по відношенню до самого себе, своєї ситуації;

3) "Я" здійснюю ставлення рефлексії до себе, своєї ситуації як до цілого з позиції рефлексії, дивлюся на себе як би із боку.

При роботі з групою:

– ведучий пропонує кожному учаснику виразити своє уявлення про те, що відбувається з ним і з групою. Робити це можна в будь-якій формі: вербально, не вербально, малюнком;

– кожен з членів групи в семибальній шкалі оцінює рівень своєї власної втомленості, активності і інтересу до того, що відбувається.

4. Проблеми спілкування.

А) «Вправа спрямованого самоаналізу».

-А зараз, будемо ділитися своїми думками з приводу спілкування. Розпочати фрази можна: "Мені легко спілкуватися, коли..." або "Я почуваю себе невпевнено, якщо..."

Б) "Позитивний і негативний заряд".

- На дошці написано слово "конфлікт". Постарайтеся підібрати слова, які асоціюються у вас із цим словом (боротьба, зло, агресія, творчість, розвиток).

- Запишемо їх на дошці.

- Які слова мають позитивний, а які негативний заряд? Позначимо їх – "+", "-".

Підсумок.

5. Ведення щоденника. Запропонувати почати ведення щоденника, в якому учасники повинні описувати свої відчуття, переживання, думки. Спершу пропонується список питань:

що було для мене головним на першій зустрічі? чи вдалося мені краще пізнати себе? я зрозумів, що я... я був здивований, знайшовши, що я...

Наскільки я був щирим сьогодні у висловлюванні своїх думок і відчуттів? Що ти ще хотів сказати самому собі?

6. Підсумок.

ЗАНЯТТЯ 2.

Мета – актуалізація учасниками групи своєї професійно-психологічної позиції; вироблення групою концептуального уявлення про єство конструктивного спілкування; вироблення уміння ухвалювати рішення в групі.

1. Релаксаційний комплекс “Вакуум”.

- Стан відпочинку в процесі аутотренінгу настає під час видиху. В момент видиху розслаблення завжди буде повнішим і глибшим. Запам'ятайте цей аспект релаксу.

Перша частина комплексу.

- Прийміть позу змученого кучера. Заплющте очі. Дихаємо рівномірно, роблячи акцент на видиху. Зосередьтесь на відчутті розслаблення під час видиху.

Зробіть глибокий вдих – видих, при цьому, уявіть собі, що ви перебуваєте в закритому невеличкому і зручному приміщенні – певний вакуум. Дихаємо рівномірно. З кожним видихом приміщення наповнюється теплим важким повітрям.

- Зверніть увагу на ноги. З кожним видихом усе більше теплого повітря йде до ніг і там залишається. Приємна тяжкість тягне вас до підлоги.

- Спочатку теплими й важкими стають стопи...

(Аналогічно під команди тренера викликається відчуття тепла й тяжкості в усьому тілі).

Друга частина комплексу.

- Все ваше приміщення-вакуум наповнене важким повітрям.

- У вас приємне відчуття тепла й розслаблюючої тяжкості.

- Ви розслаблені.

- Ви спокійні.

- Ви відпочиваєте.

- Ви врівноважені, впевнені в собі.

- Ви спокійні, абсолютно спокійні. Дихання рівномірне.

- Ви вмієте володіти собою.

- Ви відпочиваєте.

- Ви в стані спокою та впевненості.

- Насолоджуйтесь цим станом.

Третя частина комплексу.

- А тепер відкрийте люк у вашому приміщенні-вакуумі. Постарайтесь дихати, роблячи акцент на вдиху. З кожним видихом ви звільняєтесь від вакууму.

- Свіже прохолодне повітря починає обвівати ваші ноги й піднімається вгору до тулуба. Десять.

- Легку прохолоду відчуває ваш тулуб. Дев'ять.

- Зосередьтесь на плечах. Прохолодне повітря обвіває плечі. Вісім.

- Прохолоду відчуває ваша шия. Сім.

- Свіже повітря обвіває голову. Шість.

- Легкий вітерець обвіває ваше обличчя. П'ять.

- Ваші руки починають відчувати свіжість. Чотири.

- Уявіть себе в невагомості. Три.

- Потягніться вгору. Два.

- Усміхніться. Один.

- Розплющте очі. Нуль.

2. Рефлексія "тут і тепер". Запропонувати учасникам виразити свій стан на момент початку роботи в групі. Варіанти:

а) У вербальній формі всі промовляють свій стан (наприклад, я відчуваю деяку тривогу і чекаю якихось подій).

б) Всі представляють свій стан в невербальній формі, використовуючи міміку і жести.

3. Знайомство

А) «Метод запитань»

- А зараз ми з вами продовжимо наше знайомство. Кожен із учасників по колу відповідає за наступними пунктами:

- який я є, яким мене бачать оточуючі;
- яким я би хотів бути;
- моє минуле, теперішнє і майбутнє;
- моя мати, мій батько, моя сестра (мій брат), мій партнер (стосунки з ним);
- щасливий та нещасливий випадок в моєму житті;
- найкращі враження за останній рік;
- саме основне для мене в житті;
- як я добиваюся наміченої цілі;
- ким би я був, якщо би був рослиною, твариною, погодою;
- зустріч з людиною, яка вам подобається, але боїтеся їй це сказати;
- зустріч на вулиці з людиною, яку давно не бачили і до якої раніше у вас були почуття;
- виразити ставлення щодо самого головного у вашому житті

Б) «Спільності».

Інструкція: «Зараз у нас буде можливість продовжити знайомство. Зробимо це так: людина, яка стоїть в центрі кола (для початку ним буду я) пропонує помінятися місцями (пересісти) всім тим, хто володіє якимись загальними ознаками. Цю ознаку він називає. Наприклад, я скажу: «Пересядьте всі ті, у кого є сестри», – і всі, у кого є сестри повинні помінятися місцями. При цьому той, хто знаходиться в центрі кола повинен постаратися зайняти одно із місць, а той, хто залишиться в центрі кола без місця продовжить гру. Використовуємо цю ситуацію для того, щоб краще пізнати одне одного».

Коли вправа закінчена, тренер може звернутися до групи з питанням: «Як ви себе почуваете?» чи «Який у вас настрій тепер?».

Як правило, вправа проходить весело. Вона допомагає знизити напруження, піднімає настрій, активізує увагу і мислення.

В) «Я люблю...». Тренер пропонує твердження: «Я люблю...». Всі учасники групи по черзі дають продовження цієї фрази.

Г) «Хочу бути...». Вправа проводиться по колу. Тренер пропонує учасникам групи по черзі продовжити фразу «Хочу бути...».

4. Дискусія "Ефективність консультативного спілкування". Призначення дискусії – актуалізація професійної позиції в роботі із старшокласниками-клієнтами. Процедура проводиться в два етапи.

1 етап: Група розбивається на мікрогрупи, які протягом 1.5 годин обговорюють проблему. З кожною групою працює консультант, задача якого тільки організувати роботу, але не втручатися в дискусію. В кінці дискусії група повинна оформити свої висновки в схемах, планах і так далі.

2 етап: Група обговорює свою роботу, дискусія спрямована на те, щоб виокремити мету мікрогрупи, вийти на визначення загально групової мети. Дискусія також стимулює динаміку розвитку групи.

Інформація. До найзначущих засобів спілкування відносяться: опис поведінки – повідомлення про спостережувані специфічні дії інших людей без приписування їм власних мотивів поведінки, особистих рис; комунікація відчуттів – уміння зрозуміло повідомляти про свій внутрішній стан; активне слухання – ухвалення людиною відповідальності за те, що він чує шляхом підтвердження, уточнення, перевірки значення і мети одержуваного від іншого повідомлення; емпатія – уміння приєднатися до стану іншої людини і співпереживати їй; ефективне спілкування залежить від збігу мотивів вступаючих в спілкування людей; весь тренінг буде побудований на тому, щоб поступово заглиблювати уявлення про себе, іншу людину і тому, як ми з цією людиною спілкуємося.

5. Які у мене взаємостосунки з оточуючими? Ведучий пропонує:

а) скласти список людей, що викликають у тебе відчуття симпатії, в тренінговій групі, описати, чому тобі приємно спілкуватися з ними; б) скласти список людей, з якими тобі неприємно спілкуватися, описати, що саме викликає у тебе відчуття неприязні; в) подумати над тим, чи можна поліпшити взаємостосунки з тими, хто тобі неприємний.

Тепер пропонується запам'ятати правила: ти нікого не можеш змінити, окрім самого себе; проаналізуй причини, які криються в тобі і не дозволяють бути щирим і успішним з тими, хто тобі неприємний.

6. Пантоміма.

А)“Магазин дзеркал”.

- Уявіть собі, що в магазин дзеркал завітав чоловік із мавпою. Мавпа почала демонструвати різні рухи лицевих м'язів та жести. Зараз один учасник буде виконувати роль мавпи, а всі інші – роль дзеркал. (Повторити вправу 3-4рази).

Б)“Тварина”.

- Кожний з вас, мовчки, нічого не говорячи іншим вибере тварину. Після цього як всі зроблять це, будемо по черзі, за допомогою жестів і міміки зображати вибрану вами тварину, а всі інші – відгадувати.

7.“Залишити симптоми під деревом”. Зараз почнеться цікава, приємна прогулянка. Ви йдете до лісу. Ви дивитеся навколо, спостерігаєте за птахами. Ви навіть можете побачити білку чи зайця. Ви відчуваєте спокій і задоволення. Врешті-решт ви сідаєте під деревом і відпочиваєте. Вам добре і зручно і ви з оптимізмом думаєте про своє майбутнє життя. І вам приходить в голову думка, що можна залишити всі хворобливі симптоми, що турбували вас останнім часом, тут, в лісі, під цим деревом. Ви починаєте прибирати їх з власного тіла та свідомості. Ви бачите отвір між корінням дерева, куди їх можна заштовхнути. Ви починаєте складати всі свої неприємності та неприємні симптоми, від яких ви хотіли б звільнитися, в цей отвір. Ви берете ці симптоми в руки. Ви прибираєте їх з усіх частин свого тіла та з голови. Ви знімаєте всі свої болі, тривоги, депресії, незручні звички чи позиції та складаєте їх туди. А потім ви відчуваєте абсолютну свободу від них. Ви розслаблюєтесь на якийсь час і потім готуетесь до повернення додому. Ви залишили свої симптоми під тим деревом і повільно йдете, повертаючись до свого початкового місця перебування з дивним почуттям, повні енергії, впевненості у собі і в щасливому та успішному майбутньому. Ви готові повернутися до свого нормального стану. Ви відчуєте значне полегшення – відчуття свіжості, приплив сили та оптимізму.

8. Підсумок.

ЗАНЯТТЯ 3.

Мета – дестабілізація стереотипних уявлень про себе, мотивах своєї поведінки; формування чутливості до невербальних засобів спілкування; формування понятійних уявлень про невербальні засоби спілкування.

1. Релаксаційний комплекс “Зосередження на диханні”.

- Даний підхід дає можливість розслабитись за допомогою дихання.

- Сядьте зручніше.

- Заплющіть очі.

- Слідкуйте за диханням. З кожним наступним видихом ви все глибше входите в стан розслаблення. Робіть так до того часу, поки не відчуєте, що досягли найбільш глибокої стадії розслаблення, яка потрібна вашому тілу.

- Ви сидите розслаблено, знаючи, що ваше дихання стало більш глибоким і спокійним. Відчуваєте розслаблення у всьому тілі. Ви сидите нерухомо, вільно, відчуваючи приємні відчуття. Спокій і розслабленість торкається вашої душі. Ви насолоджуєтесь відчуттям спокою.

- Тіло саме дасть вам зрозуміти, коли відчує себе достатньо бадьорим. Релаксація перестане приносити задоволення, і вам захочеться повернутися в активний, бадьорий стан.

- Не поспішайте з цим, легенько потягніться і розплющіть очі. Зробіть швидкий видих.

- Усе ваше тіло наповнене свіжістю і відчуває потребу руху.

2. Розминка:

а) "Друкарська машинка" – ведучий називає кожному учаснику букви алфавіту, які той повинен запам'ятати, робити це по колу, кожному по 2-3 букви. Треба відстукати яку-небудь фразу. Замість промовляння буква відстукує в долоні. Чим більш досвідчена і уміла друкарка (група), тим швидше стукають клавіші друкарської машинки.

б) "Питання-відповідь" – учасники встають в коло, у одного – м'яч. Вимовляючи репліку, він одночасно кидає м'яч партнеру, той, піймавши його, у свою чергу повинен сказати власну репліку.

3. Скульптура.

а) Група ділиться пополам. В кожній підгрупі вибирається людина, над якою мовчки працюють інші і ліплять образ. Друга підгрупа робить те ж саме. Потім повинні вгадати що саме зображено.

б) Група ділиться пополам, в кожній вибирається свій скульптор, який ліпить кожного учасника. "Скульптура" повідомляє свої думки про задум скульптора ведучому, і скульптор повідомляє свої думки. Потім звіряється їх збіг.

4. Пантоміма

а) Задаються теми для пантомім: який я є, ким хочу бути і т.д. Після розігрування сценок всі узагальнюють свої відчуття і діляться враженнями.

б) "Зіпсований магнітофон" – передати емоційний стан, використовуючи невербальну мову. При передачі від одного до іншого інші сидять із закритими очима.

5. Роль установок у створенні конфліктів.

Вправа “Прізвисько”.

Дайте кожному учаснику аркуш паперу і запропонуйте написати ті слова чи вирази, якими їх називали колись чи тепер і які їм не подобаються, викликають гнів, образу. Зберіть ці аркуші, перемішайте і шпильками приколите по одному кожному учаснику на груди. Запитайте по черзі, що вони відчувають при цьому.

- Ви вважаєте, що ці слова – неправдиві. Так думають ті, кого ми називаємо поганими словами. Ми ніби чіпляємо їм ярлики. Що б ви хотіли зробити з цими аркушами? (Пройдіть по колу з кошиком і запропонуйте кожному порвати і викинути цей аркуш.) Якщо ви позбулися його, то повинні подумати про те, що ніколи не будете чіпляти ярлики іншим людям.

Підсумок.

- Чому ми чіпляємо людям ярлики?
- Чи ускладнюють вони розв'язання конфліктів?
- Чи легко змінити ярлик, який нам начепили?
- Чи змінилося ваше ставлення до даної проблеми?
- Який висновок?

6. Підсумок.

-А тепер поговоримо про враження від сьогоднішньої зустрічі (2-3 фрази спочатку письмово).

А) Вправа “Усмішка по колу”.

Б) Вправа «Комплімент по колу».

ЗАНЯТТЯ 4.

Мета – розширення сфери усвідомлюваного у вчинках іншого; освоєння умінь адекватної комунікації; формування концептуального уявлення про суть емпатичного розуміння.

1. Релаксаційний комплекс “Пляж”.

Перша частина комплексу.

- Сядьте зручно й заплющіть очі.

- Дихання на розслаблення. Ви на березі моря. Шум моря... Легенький вітерець... Яскраве сонце виходить із-за хмар і поступово освітлює ваше тіло. Дихання контролюйте самостійно. Ось воно доторкнулося до ваших стоп...

- гомілок...

- стегон...

- нижньої частини тулуба...

- грудної клітки...

- спини...

- плечей...

- шиї...

- обличчя...

- всієї голови...

- кистей...

- передпліч...

- усіх рук...

Друга частина комплексу.

- Усе ваше тіло розслаблене, освітлене теплим сонячним промінням. Не поспішайте вийти з цього стану. Вимовте про себе кілька формул самонавіювання. Дихаємо рівномірно.

Третя частина комплексу.

- Сонце поступово заходить за хмари й покидає ваше тіло. Дихання на активізацію.

Повіває свіжий вітерець.

- збудьорюємо свій організм...

- стопи...

- гомілки...
- нижню частину тулуба...
- грудну клітку, спину...
- плечі...
- шию...
- обличчя, всю голову...
- кисті, передпліччя, усі руки...
- Усе ваше тіло наповнене бадьорістю й свіжістю. Усміхніться.
- Розплющіть очі.

3. Елементи конструктивного спілкування.

А) Вправа “Місток”.

- Проводимо на підлозі дві паралельні лінії на відстані 30см одну від одної.

Це місток. Під ним , далеко вниз, швидка гірська річка.

З різних боків одночасно на міст ступили двоє. Не користуючись мовленням, спробуємо зрозуміти одне одного й розминутися на вузькому містку. Наступити на лінію означає зірватися вниз.

- Робота парами, із зміною партнерів.
- З ким почували себе надійно й упевнено?

Б) Вправа “Перевтілення”.

- А зараз ми з вами пограємо в гру, яка називається “Перевтілення”.

- Один учасник буде виконувати одну роль, а другий – іншу, при цьому, вести між собою діалог.

Ролі:

- директор школи, учень;
- батько, син;
- учитель, мати учня;
- водій автомобіля, пасажир;
- і так далі.

В) Вправа “Я не я”.

- Промовлятимемо по черзі фразу: “Я не я, кобила – не моя, моя хата скраю, нічого не знаю”, ніби ви:

- на ходу засинаєте;
- дошкільня;
- освічуєтесь у коханні;
- висловлюєте свою ненависть;
- читаєте революційні вірші;
- страшенно перелякані;
- дуже пишаєтесь собою.

Г) Вправа «Довіра». Група вибирає ведучого, задача якого водити протягом 5-7 хвилин групу із зав'язаними очима по кімнаті. Потім кожний описує свої відчуття і рівень довіри ведучому, а той також ділиться своїми відчуттями.

Г) Вправа «Враження». Учасники діляться своїми враженнями один про одного. Один учасник сідає перед кожним членом групи. Уважно дивлячись йому в очі, торкаючись до нього, треба коротко розказати, як ти його сприймаєш, які відчуття у тебе викликає його поведінка. Говорити треба достатньо голосно, щоб група чула. Коли перший закінчить, наступний учасник групи повинен почати переміщатися по колу, сідаючи кожного разу обличчям до однієї людини. Потрібно постаратися дізнатися, прийняти і осмислити що-небудь з отриманого зворотного зв'язку.

Д) Вправа “Впізнай по голосу”.

- Поділимося на дві групи. Виберемо у кожній підгрупі ведучого. Він сідає всередині кола із зав'язаними очима. Хтось із підгрупи підходить до нього і говорить чужим голосом: “Вітаю вас, ваша величність!”. Якщо той, що сидить у колі, впізнав його,

то вони міняються місцями. Той, хто став у коло, мовчки вказує на того, хто має говорити вітання.

4. Значення жесту в спілкуванні.

А) Вправа “Актор”.

-А зараз уявіть себе актором. Дістаньте з конверта завдання. Наприклад: відобразити жестом радість, захоплення. Потрібно виконати завдання (передати), а ми будемо відгадувати (приймати).

- Якщо виникне затруднення, дозволяється відкрити конверт, прочитати інструкцію й передати задану інформацію. У нашому прикладі захоплення виражається сплеском рук. Мімікою не допомагати, мовне спілкування забороняється.

Б) Вправа “Театральна трупа”.

- Поділіться на дві групи. Кожна група дістане з конверта завдання. Наприклад: створити ситуацію, в якій були б такі герої як лідер, задира, конфліктних і так далі.

В) Вправа “Колір”.

- По черзі кожен зображатиме свій улюблений колір жестами. А ми будемо відгадувати. Показувати на предмети подібного кольору не можна.

5. Підсумок.

ЗАНЯТТЯ 5.

Мета – відпрацювання ефективних засобів спілкування; відпрацювання умінь аналізувати себе, ситуації і іншого в ситуації спілкування, формування умінь аналізу мотивації своєї поведінки і поведінки інших.

1. Релаксаційний комплекс “Полум'я”.

- Щоб допомогти вам вийти на більш глибокий, здоровий і “розслаблений” рівень свідомості, я зараз буду рахувати від десяти до одного і давати вам вказівки на кожній цифрі. На кожній наступній цифрі ви відчуєте більш глибоке розслаблення. Ви перейдете на більш глибокий, здоровий (психічно і фізично) рівень свідомості.

- Прийміть зручну для вас позу. Заплющте очі.

- Уявіть собі полум'я. Його колір пронизує вашу голову і знімає напругу з верхньої частини голови. Дихаємо рівномірно. Відчуйте як полум'я знімає напругу з вашої свідомості, залишаючи розслаблене відчуття. Десять.

- Вигляд полум'я розслаблює ваші очі. Відчуйте, що вони розслабилися... Відчуйте, як його забарвлення опускається нижче... розслабляє ваше обличчя. Зробіть глибокий вдих і помірний видих. Видихаючи повітря, розслабтесь ще більше. Дев'ять.

- Відчуйте, як забарвлення полум'я опускається нижче... захвачує вашу шию, розслаблюючи мускулатуру шиї та плечей... можете уявити руки, які масажують вашу шию і плечі. Відчуйте, як розслабилась мускулатура шиї та плечей. Зробіть глибокий вдих і помірний видих. Вісім.

- Забарвлення полум'я потрапляє в руки, розслаблюючи їх. Відчуйте розслаблення рук. Дихаємо рівномірно. Відчуйте, як напруга витікає через ваші пальці. Зробіть глибокий вдих і помірний видих. Сім.

- Ви розслаблюєтесь все більше й більше. Уявіть собі, що забарвлення знову піднімається до шиї й плечей... Повністю розслаблює цю область... відчуйте руки, які масажують шию і плечі. Розслабте всі органи грудної клітки. Шість.

- Зробіть глибокий вдих і помірний видих. Забарвлення полум'я рухається до вашого тулуба... Відчуйте його розслаблення. П'ять.

-З кожним видихом ваше тіло розслабляється все більше й більше. Чотири.

- Відчуття розслаблення опускається до колін. Розслабились обидва коліна. Розслабтесь... Три.

- Розслабляйтесь все глибше і глибше до повного релаксу. Забарвлення полум'я пронизує ваші стопи і пальці ніг. Відчуйте їх розслаблення. Два.

- Тепер ви повністю розслаблені. Відчуйте насолоду релаксу. Дихаємо рівномірно. Один.

- На вдиху напружте м'язи всього вашого тіла, затримайте повітря, на видиху відчуйте почуття свіжості й бадьорості у всьому тілі.

- Відчуйте насолоду.

- Усміхніться.

- Розплющте очі.

2. Розминка

А) Вправа “Назвіть предмети”.

- По черзі називаємо предмети на букву К, які можна покласти в рюкзак.

- Перемагає той, хто останнім назве предмет на К.

Б) Вправа “Апельсин”.

- Давайте уявимо, що це (тренер показує м'яч) – апельсин. Зараз ви будете кидати його один одному, говорячи при цьому, який апельсин ви кидаєте. Будьте уважні: постарайтесь не повторювати вже названі якості. (Тренер починає роботу, називаючи любу характеристику апельсина.)

-А тепер давайте працювати швидше.

В) Вправа “Повітря, земля, вода”.

- Зараз ми будемо кидати один одному м'яч. Той, хто кидає м'яч, говорить одне з трьох слів: “повітря”, “земля”, “вода”, а той, хто ловить м'яч, якщо прозвучало слово “повітря” – назва птахи, в другому випадку (“земля”) – тварини, і якщо було сказано “вода” – назва риби.

3. Вміння конструктивно спілкуватися.

А) Вправа “Поступися місцем”.

Важливо не тільки вміти визначати зміст інтонації співбесідника, а й самому обирати правильний тон.

- Одному учасникові дається завдання зобразити пасажира, який не помічає нікого навколо себе. Він поступиться місцем, прибере із сидіння портфель тільки тоді, коли йому захочеться.

Завдання для решти: звернутися по черзі до цього пасажира так, щоб він виконав ваше бажання.

- Обговоримо, який тон переконав неухважного.

Б) Вправа “Пошук недоліків”.

- Замість наближатися до дійсності “ззовні” з наміром зрозуміти те, що навколо нас діється, ми намагаємось іти “зсередини”, щоб зрозуміти причини нашого незадоволення перебігом подій, явищами, речами. Інакше кажучи – шукаємо вад. Ці пошуки мають чимале значення, оскільки конструктивне спілкування неможливе без усвідомлення відсутності чогось, що ми вважаємо цінним. Перебіг вправи має дві фази: група підраховує і реєструє загальну кількість помічених вад; піддає їх систематизації та класифікації.

Завдання. Підрахувати і впорядкувати всі вади, які були віднесені до книжки, олівця, крісла, столу, автомобіля, пошти, залізничної станції, страхової системи, сукупності вчорашніх подій, перебігу останньої відпустки, організації побуту у вашому домі, – одним словом, усього того, що б ви хотіли піддати критиці.

В) Рольова гра. Ситуації для розігрування:

- до психолога приходять батько, у якого не складаються стосунки з дитиною;
- психолог запрошує до себе для розмови дитину, у якої не складаються взаємостосунки з класом;
- психолог розмовляє з вчителем, урок якого був зірваний старшокласниками;
- психолог розмовляє з вчителем, який не може налагодити стосунки з учнями (вчителями). Після програвання обговорити особливості гри, засоби спілкування, стани Я, прихованої мети.

Активне слухання:

- 1) Підтримка типу "так", "угу".
- 2) З'ясування.
- 3) Парафраза (переформулювання).
- 4) Віддзеркалення відчуттів.

5) Резюмування.

Г) Рольові ігри з конфліктним змістом.

а) Під час туристичної поїздки учні десятого класу поставили на стіл пляшку вина. Психолог заходить і бачить, що хлопці почали її відкривати і готуються випити.

б) Хлопчик у присутності психолога на перерві вдарив дівчинку. І хлопчик, і дівчинка не знайомі із психологом.

в) Після того, як урок почався, в клас входить хлопчик з букетом квітів і вручає вчительці, поздоровляючи її з днем народження. Через декілька хвилин в клас уривається жінка з криком і шумом, звинувачуючи хлопчика, що він зірвав квіти з її саду.

4. Підсумок.

ЗАНЯТТЯ 6.

Мета – розширення сфери усвідомлюваного у вчинках іншого; засвоєння умінь адекватної комунікації; формування концептуального уявлення про суть емпатичного розуміння; відпрацювання умінь аналізувати себе, ситуації й іншого в ситуації спілкування, формування умінь аналізу мотивації своєї поведінки і поведінки інших.

1. Релаксаційний комплекс “Воскова фігура”.

- Стежте за своїм диханням самотійно.

Перша частина комплексу.

- Приберіть зручну позу. Заплющте очі.

- Дихання на розслаблення...

- Ви прийшли на виставку воскових фігур. Ви повільно рухаєтесь від одного експоната до іншого. Зупиняєтесь біля одного з них. Так, це ваша точна копія. Навіть точніше, це ви і є. Дуже цікаво на якийсь час стати восковим хлопчиком чи дівчинкою. Ваші ноги торкаються підлоги. Підлога дуже тепла, вона стає все теплішою й теплішою.

Ваші стопи відчують це тепло, і віск починає топитися. Ви навіть бачите, як краплини воску стікають з ваших ніг... Вам приємно і тепло.

(Під команди тренера аналогічно “тане” все тіло).

Друга частина комплексу.

- Останні краплини падають з пальців рук.

- Ви відчуваєте приємне розслаблення.

- Ви спокійні й упевнені в собі.

- Вас оточують друзі.

- Ви задоволені собою.
- Вам усе під силу.
- Побудьте в цьому чудовому стані...

Третя частина комплексу.

- Але що це?
- Ноги, ваші ноги у воді. Вона все прибуває. Прохолодна, від неї йде свіжість і бадьорість. Вона підіймається дедалі вище й вище. Акцент на вдиху.

(Під команди тренера так само активізуються інші частини тіла).

- Усе ваше тіло занурюється у воду. Ви легко відштовхуетесь і пливете до берега. З кожним рухом відчуваєте приплив сил і заряд бадьорості, цілюще відчуття свіжості.

- Поки я долічу від 10 до 0, ви досягнете берега.

-10, 9, 8, 7, 6...

- Усміхніться, ось берег, виходьте – 0.

- Ваші відчуття?

2. Розминка

А) Вправа «Танок п'яти рухів»

Для виконання вправи необхідний запис із музикою різних темпів, тривалістю 1 хвилина кожного темпу.

“Тече вода” – повільні, плавні, округлі, м'які, без різких переходів рухи.

“Перехід через хащу” – імпульсивна музика, різкі, сильні, чіткі рухи; бій барабанів.

“Зламана лялька” – неструктурована музика, хаотичний набір звуків, різкі, незавершені рухи.

“Політ метеликів” – лірична, плавна музика, тонкі, ніжні, вишукані рухи.

“Спокій” – спокійна, тиха музика чи набір звуків, імітуючих шум води, морський прибіт, звуки лісу — стояння без рухів, “слухання” свого тіла.

Б) Вправа «Тінь».

Один учасник – ведучий – ходить по кімнаті і робить різні рухи, несподівані повороти, присідання, нахиляється в боки, киває головою, махає руками і т.д. Усі інші шикуються в лінію за нею на невеликій відстані. Вони – її тінь і повинні швидко і чітко повторювати її рухи. Потім ведучий змінюється.

3. Взаєморозуміння в спілкуванні.

А) Вправа “Обличчя до обличчя”.

Всі ходять по колу, всередині якого стоїть ведучий і говорить: “Руки до рук”, “Ніс до носа”, “Лікоть до коліна”. По команді учасники повинні парами виконати її, а потім продовжувати рух по колу. Гра продовжується доти, доки ведучий не зупинить її.

Б) Вправа “Влада і сила волі”.

Напишіть на дошці слова “влада” і “сила волі”. Запропонуйте учасникам назвати по одному слову, яке асоціюється в них із цими словами, і запишіть їх відповідно в перший або другий стовпчик. Коли список буде завершено, запитайте, в чому різниця між цими двома термінами? Використайте список для аргументації, висновку, що у всіх нас є власна сила волі і ми можемо використовувати її позитивно або негативно стосовно інших людей. Ми особисто відповідаємо за правильне її використання.

В) Вправа “Влада”.

Поділіть групу на чотири підгрупи. Дайте їм по газеті і запропонуйте кожному учасникові взятися однією рукою за газету. Скажіть, що ця газета являє собою владу. По команді “почали” кожен учасник має захопити якомога більше “влади”.

Г) Вправа “Почуття в спілкуванні”.

А тепер пограємо з вами в таку гру – я буду грати роль викладача, а ви, по черзі, будете грати роль студента.

Викладач: “Ти весь час мене дратуєш, постійно спізнюєшся на моє заняття!”.

Запитайте, по черзі, в учасників, як вони себе почувають у цій ситуації?

Викладач: “Коли ти спізнюєшся на заняття, це дратує мене, бо доводиться ще раз повторювати те, що ми вже зробили. Через це я витрачаю багато дорогоцінного часу”.

Запитайте в учасників про їх відчуття цього разу.

Г) Рольові ігри на виявлення прихованого мотиву спілкування.

Грають двоє. Задача першого – зрозуміти, що привело співбесідника до нього. Ситуацію придумує той учасник, який приходить до першого. У загальних рисах він описує її першому.

1) До психолога приходить батько, у якого ускладнилися взаємовідносини з дитиною. Він розказує про особливості перехідного віку, про те, що школа мало приділяє уваги його сину і т.д. Прихований мотив полягає в тому, що дружина другий раз вийшла заміж і не здатна сину надавати достатньої уваги. Стосунки між сином і вітчимою не складаються, у матері також є мотиви зняти з себе відповідальність за виховання сина і перекласти її на класного керівника, школу.

2) До директора приходить психолог і пропонує провести дослідження морально-психологічного клімату педагогічного колективу. Директор знаходить вагомі аргументи, щоб відмовити психологу в проведенні цього експерименту. Прихований мотив – відчуття неблагополуччя в колективі і розуміння того, що саме він не здатний зробити клімат благополучним.

4. Підсумок.

ЗАНЯТТЯ 7.

Мета – відпрацювання умінь самоаналізу; індивідуальних стратегій і тактик спілкування; формування умінь аналізу мотивації своєї поведінки і поведінки інших.

1. Релаксаційний комплекс “Зняття емоційного напруження”.

- Прийміть позу змученого кучера.
- Заплющте очі.
- Ви відпочиваєте.
- Звільняєтесь від усякого напруження.
- Розслабляєтесь.
- Відчуваєте себе вільно.
- Ви спокійні.
- Ви спокійні.
- Ви спокійні.
- Ви нічого не очікуєте.
- Звільняєтесь від скутості і напруження.
- Все тіло розслаблене.
- Вам легко і приємно.
- Розслаблені м'язи правої руки.
- Розслаблені м'язи плеча, передпліччя.
- Розслаблені м'язи правої кисті й пальців.
- Розслаблені м'язи лівої руки.
- Розслаблені м'язи плеча й передпліччя.
- Розслаблені м'язи лівої кисті й пальців.
- Ви спокійні.
- Ви спокійні.

- Розслаблені м'язи правої ноги.
- Розслаблені м'язи стегна й гомілки.
- Стопа лежить вільно і розслаблено.
- Розслаблені м'язи лівої ноги.
- Розслаблені м'язи стегна й гомілки лівої ноги.
- Стопа лежить вільно й розслаблено.
- Обидві ноги розслаблені.
- Відчуваєте вагу ніг.
- Ви спокійні.
- Ви спокійні.
- Приємне відчуття відчуваєте в ногах.
- Відчуваєте тепло в стопі й кінчиках пальців.
- Вам приємно.
- Ви звільнилися від усякого напруження.
- Відчуваєте себе вільно і легко.
- Ви цілком спокійні.
- Ви спокійні.
- Все тіло розслаблене.
- Розслаблені м'язи спини.
- Плечі опущені.
- Розслаблені м'язи грудей.
- Відчуваєте вагу розслабленого тіла.
- Розслаблені м'язи живота.
- Відчуваєте тепло в усьому тілі.
- Ви спокійні.
- Ви спокійні.
- Голова вільно опущена.
- Розслаблені м'язи обличчя.
- Брови вільно розведені.
- Лоб розгладився.
- Повіки опущені й м'яко зімкнуті.
- Розслаблені крила носа.
- Розслаблені м'язи рота.
- Губи ледь відкриті.
- Розслаблені м'язи щелеп.
- Відчуваєте прохолоду на шкірі лоба.
- Все обличчя спокійне, не напружене.
- Ви спокійні.
- Ви спокійні.
- Ви повністю звільнилися від напруження.
- Все тіло розслаблене.
- Почуваєте себе вільно, легко й невимушено.
- Почуваєте себе вільно, легко й невимушено.
- Дихаєте вільно і легко.
- Дихаєте рівно й спокійно.
- Прохолодне повітря приємно холодить ніздрі.
- Приємна свіжість вливається в легені.
- Ви спокійні.
- Ви спокійні.
- Серце б'ється рівно й спокійно.
- Серце б'ється ритмічно.
- Ви вже відчуваєте його биття.

- Почуваєте себе легко й невимушено.
- Почуваєте себе легко й невимушено.
- Вам приємно.
- Ви відпочиваєте.
- Ви відпочили.
- Відчуваєте прилив нових сил.
- Відчуваєте легкість в усьому тілі.
- Відчуваєте бадьорість в усьому тілі.
- Відчуваєте бадьорість і свіжість.
- Відкриваєте очі.
- Хочеться встати і діяти.
- Ви сповнені сил і бадьорості.
- Ви готові до нової боротьби.
- Швидко ривком встаньте.
- Підніміть і розведіть руки в сторони.
- Зробіть різкий і глибокий вдих.
- При вдиху затримайте повітря.
- Потім напружено й глибоко видихніть.

2. Розминка

А) Вправа «Книга».

Б) Вправа «Плутанина».

Група стає в коло. За сигналом тренера всі закривають очі, і витягнувши вперед руки, зустрічаються в центрі кола. Правою рукою кожний бере руку будь-якого іншого учасника групи, ліва рука залишена для того, щоб за неї хто-небудь вхопився. Після цього все відкривають очі. Ведучий допомагає учасникам в тому, щоб за кожну руку трималася тільки одна людина. Завдання групи розплутатися і стати в коло.

3. Навики конструктивного спілкування

А) Вправа «Як розуміти і відчувати іншого?».

Перший етап. Група ділиться на пари, один з пари починає давати якусь інформацію або описувати особистий досвід. Другий учасник намагається продовжити розмову, своїми словами повторюючи вільну інформацію партнера, щоб показати, що він слухає його.

Другий етап. Рольова гра – психолог повинен з'ясувати прихований мотив, який лежить в основі поведінки другого учасника. Ситуація придумується групою. Після того, як вона придумана, запрошують психолога, який в розробці сюжету участі не приймав. Розігрується сцена, група повинна спостерігати за емпатійною поведінкою психолога.

Б) Вправа «Чи умію я приділяти увагу іншим?».

Завдання – уникнути скованості в прояві і ухваленні знаків уваги. Учасники утворюють два кола – внутрішній (А) і зовнішній (Б). Кожний учасник (А) дає позитивний знак уваги тому, що стоїть навпроти Б. (Б) відповідають взаємністю (А). Потім крок вліво і все спочатку.

В) Вправа на рефлексію інтерперсональних стосунків.

Малюється на полу велике коло. Розкидані маленькі кола з іменами учасників групи. Для співставлення соціограми можна вибрати дві чи три позиції із наступного списку.

Для того, хто вибере:

- домінуюче положення: кого ви переконаєте в своїй точці зору?, кому даєте різноманітні поради?;
- захист: кому допомагаєте здобути впевненість у собі?, чиї інтереси ви розділяєте?;

- симпатії: кого ви розумієте?, кому стараетесь доставити радість?, кого ви любите?;
- комунікативність: з ким ви найбільше спілкуєтесь? Кому ви можете сказати прямо про те, що ви від нього хочете?, кому ви про себе все розповідаєте?;
- потреба в увазі: чиєї уваги ви більше всього добиваєтесь?; від кого залежить, яке враження ви на нього справляєте?;
- залежність: з ким ви радитесь?; у кого ви частіше всього запитуєте про те, що ви маєте робити?; у кого ви шукаєте підтримки?;
- підкореність: у спілкуванні з ким ви невпевнені в собі?; перед ким ви підкреслюєте свої недоліки?; про кого переживаєте, щоб він не розгнівався?;
- змагання: з ким би ви хотіли помірятися силами?; хто вас особливо хвилює в тому, що в чомусь переважає вас?;
- недовіра: про кого ви думаєте, що у нього упереджене ставлення до вас?; кому ви не довіряєте?;
- антипатія: з ким ви зберігаєте дистанцію? Для кого ви робите тільки те, що повинні?; кого ви погано переносите?;
- агресія: кого ви критикуєте?; кого ви в чому-небудь звинувачуєте?.

Г) Вправа «Мої життєві і професійні плани».

Кожний учасник малює три кола, символізуючі минулий, теперішній час і майбутній. Питання: як співвідноситься між собою минулий, теперішній час і майбутній? який між ними зв'язок? чим відрізняються малюнки учасників?

Потім запропонувати знайти дві значущі події у минулому і дві бажані події в майбутньому. Питання: від кого залежить можливість здійснення цих планів? в який час вони повинні відбутися? якщо ці події не відбудуться, що ти відчуватимеш? що може перешкодити тобі здійснити свої плани? для кого ще здійснення цих планів може мати важливе значення?

Г) Вправа «Комплімент».

- Прошу всіх на аркуші паперу написати один одному комплімент. А потім з'ясуємо, який комплімент ви б хотіли почути. Який з компліментів вам найбільше сподобався.

4. Підсумок.

Додаток Г

Розроблені заняття для психологічного практикуму

Заняття 1.

Мета: дослідження сформованості особистісного компоненту студентів; організація роботи групи, створення мотивації, зняття напруги; стимулювання взаємної довіри в групі, більш глибокого самопізнання, саморозкриття, згуртованості.

Хід заняття

Вступна бесіда. Аналіз результатів дослідження особистісного компоненту готовності майбутніх практичних психологів до консультативного діалогу зі старшокласниками (комплекс діагностичних методик особистісного компоненту готовності). Даний аналіз дає можливість акцентувати увагу майбутніх професіоналів на значенні особистісного компоненту в їх професійній підготовці; визначити кожному учаснику, яким особистісно-професійним утворенням йому потрібно приділити більше уваги для їх конструктивного формування.

Вправа 1. Розповідь про себе

Всі учасники розказують про який-небудь важливий досвід – про найбільшню подію дитинства, найщасливіший та найнеприємніший момент життя, про переживання великого страху, тривоги, провини і т.д.

Така розповідь про себе посилює відчуття спільності учасників, допомагає розкрити негативний життєвий досвід і т.д.

Вправа 2. Коли виросту

Учасників просять пригадати дитинство і відповісти на питання: "Коли були маленьким(ою), ким мріяли стати, коли виростете?" З цим питанням пов'язані і інші: "Що перешкодило здійснитися мрії?", "Як з віком змінювалися мрії про майбутнє?", "Що думаєте про свої теперішні мрії, пов'язані з майбутнім?" і ін.

Це допомагає повернути забуті відчуття, пригадати дитячі мрії і порівняти їх із справжньою реальністю. Відповіді на питання допомагають глибше зрозуміти, наскільки учасники беруть на себе відповідальність за своє життя, як вони створюють його, яке співвідношення уявлень та реального життя і ін.

Вправа 3. Таємниця

Учасників просять пригадати найганебніший, неприємний досвід або відчуття. "Про це нічого не розказуйте, тільки уявіть, якою була б реакція учасників, якби вони знали вашу таємницю".

"Неприємні таємниці" стають не такими страшними, якщо в думках уявити, як на них реагуватимуть інші люди.

Вправа 4. Що приховує Ваше ім'я?

Ім'я і прізвище є символами самозвеличання, ідентичності людини. Терапевт задає учасникам питання, пов'язані з іменами.

- Що означають для Вас Ваше ім'я і прізвище? Що вони говорять про Вас?
- Як Вам здається, що Ваші батьки мали на увазі, даючи Вам це ім'я? Чи виправдали Ви їх надії, виражені Вашим ім'ям?
- Заміжнім жінкам: "Що Ви відчували, коли прийняли прізвище чоловіка і відмовилися від свого?"
- Які відчуття викликають у Вас люди, що носять те ж прізвище або ім'я, як у Вас?
- Якби Ви могли змінити своє ім'я, яке б вибрали?
- Чи маєте Ви прізвисько? Хто дав його Вам? Воно Вам подобається? Як відчуваєте себе, коли Вас обзивають?

• Як відчуваєте себе, коли хто-небудь забуває Ваше ім'я або прізвище, неправильно пише або вимовляє їх?

Відповіді на ці питання обговорюються в групі. Дискусія про імена спонукає учасників обговорювати ідентичність і її ознаки.

Вправа 5. «Тренінг релаксації»

Релаксація (розслаблення) – це, напевно, один з технічних прийомів, що часто використовуються. Тренінг релаксації може бути частиною програми тренінгу упевненості в собі і застосовуватися для зниження гальмування і боротьби із специфічними страхами і тривогою.

Сядьте в зручне крісло. Руки вільно опущені. Кисті рук покладені на стегна. Стопи стоять на підлозі. (Або можна лягти на спину на підлогу.) Закрийте очі. Зробіть два-три глибокі зітхання, звертаючи увагу на те, як повітря наповнює легені до самої діафрагми. Витягніть праву руку і стисніть кисть в кулак. Відчуйте напругу в кулаці. Через 5-10 секунд концентрації на цій напрузі розслабте руку. Розтискайте кулак і відчуйте, як напруга проходить, поступаючи місцем відчуття розслаблення і комфорту. Зосередьте увагу на відмінностях між напругою і релаксацією. Через 15-20 секунд знову стисніть праву руку в кулак, відчуйте напругу в руці протягом 5-10 секунд і знову розтискайте кулак. Відчуйте тепло і розслаблення в руці. Через 15-20 секунд повторіть всю процедуру лівою рукою. Прагніть зосередитися тільки на тих групах м'язів, які ви напружуєте і розслаблюєте, і не напружуйте при цьому решту м'язів.

Використовуйте час на виконання таких же циклів напруги / розслаблення з наступними групами м'язів (вказані дії, що необхідні для напруги м'язів):

1. руки – згинайте їх, щоб напружувати біцепси;
2. руки – розгинайте їх, щоб напружувати трицепси;
3. плечі – по черзі стискайте і розпрямляйте їх;
4. шия – нахиліть голову вперед, поки підборіддя не упреться в груди;
5. рот – відкривайте його якнайширше;
6. язик – натискайте ним на всі боки рота;
7. очі – міцно їх зажмурюйте;
8. лоб – піднімайте брови якомога вище;
9. спина – прогинайте її, випинаючи груди (будьте обережні, якщо спина у вас не в порядку!);
10. сідниці – скорочуйте м'язи сідниць;
11. живіт – втягуйте його до хребта;
12. литки – притискуйте пальці ніг до верху взуття.

Добиваючись розслаблення певної групи м'язів, кожного разу переконуйтеся в тому, що воно повне. Закінчуючи вправу, зробіть два-три глибокі зітхання і відчуйте, як розслаблення розходить по всьому тілу – від рук до плечей і далі – до грудей, тулуба, ніг. Коли будете готові розплющити очі, поволі порахуйте в зворотному порядку від 10 до 1, на кожному рахунку відчуваючи себе все більш бадьорими і свіжими.

Циклами напруги / розслаблення можна займатися і дома. Засвоївши ці навички, ви навчитеся швидко розслабляти будь-які окремі групи м'язів без їх попередньої напруги.

Підведення підсумків

Вправа 6. «Комплімент по колу»

Заняття 2.

Мета: стимулювання взаємної довіри в групі, більш глибокого самопізнання, саморозкриття, згуртованості; розвиток сенситивності до невербальних засобів спілкування, самопізнання.

Хід заняття

Вправа 1. «Хто я?»

Вправа особливо доречна для перших занять та є гарним способом «зламати кригу» й швидко познайомити учасників один з одним.

Напишіть в стовпчик від 1 до 10 та десять разів дайте письмову відповідь на питання «Хто я?». Використовуйте характеристики, риси, інтереси та почуття для власного опису, починаючи кожне речення із займенника («Я -- ...»).

Завершуючи перелік, зачепіть папір на собі. Починайте повільно ходити по кімнаті, підходьте до інших членів групи та уважно читайте те, що записано у кожного. Не соромтеся коментувати переліки інших учасників. В якості варіанту кожен член групи може голосно прочитати свій перелік всій групі.

Вправа 2. Черговість народження

Учасників просять розділитися на маленькі групи по черговості народження – старші в сім'ї, другі, молодші, єдині діти в сім'ї і т.д. В підгрупі обговорюють відчуття, досвід, проблеми, пов'язані з місцем в сім'ї. Мета таких дискусій – створення узагальненого портрета черговості народження. Потім ці "портрети" представляються всій групі і обговорюються, що означала для вже дорослого учасника його позиція в сім'ї.

Ця вправа звертає увагу учасників на деякі проблеми особи і життя, пов'язані з черговістю народження.

Вправа 3. Дзеркальне відображення

Учасників просять принести на зустріч дзеркало (кишенькове дзеркальце). Вони 5-7 хвилин розглядають себе в дзеркалі. Потім терапевт питає: "Що ви згадуєте з дитинства, отрочтва, теперішнього життя, коли дивитися в дзеркало?" На що більш за все звертаєте увагу? Що якнайбільше хвилює? Наскільки здається собі прийнятним? Що хотіли б сказати дзеркальному відображенню?"

При обговоренні відповідей на ці питання увага учасників звертається на відчуття ходу часу і його дію на людину, на самосвідомість, на можливість більш близького контакту зі своєю внутрішньою реальністю.

Вправа 4. Вибір сім'ї

Учасників питають: "Кого з групи ви вибрали б собі батьком, матір'ю, братом, сестрою, сином або дочкою? Чому? Кожний учасник пояснює свій вибір. Потім обговорюється, хто і як відчуває себе вибраним або не вибраним іншими, як відчуває себе вибраним на ту або іншу роль, хто і в якій ролі опиняється частіше за все, як це пов'язано з роллю в реальному житті і які відчуття це викликає.

Ця вправа спонукає учасників до обговорення своїх найчастіших ролей в міжособових відносинах, в спілкуванні, звертає увагу на різницю між тим, яким хочеться бути і який ти є в очах інших, обговорювати причини цих відмінностей.

Вправа 5. «Чого Ви хочете?»

Вправа виконується з поділом учасників по парах. Партнери по черзі питають один одного: "Що ти хочеш?" Відповідати слід відразу, а відповіді повинні зв'язуватися з ситуацією "тут і тепер". Партнерів можна міняти кожні 5 хвилин.

Такий обмін відповідями про бажання допомагає учасникам глибше відчути перебіг бажань, що змінюються, спонукає відкрито висловлювати взаємні бажання.

Підведення підсумків

Комплекс тренінгових вправ мотивації досягнення успіху

Вправа «Активізуй уяву»

Мета: Ця вправа розроблена на основі ідей НЛП. Для її виконання потрібно активізувати свою уяву: чим яскравіше ви здатні уявити успіх, славу й щастя в майбутньому, чим більш сильніший зв'язок встановите із визначеними формами діяльності – тим більш сильнішим буде ефект від даної вправи. Основна ідея – сформувати нове ставлення до вашої діяльності, зробити її більш цікавою для вас. Одноразового виконання вправи недостатньо. Чим частіше ви будете виконувати запропоновані вам вправи, тим сильніше вони вплинуть на вашу мотиваційну сферу.

Завдання.

1. Уявіть як можна яскравіше, що ви досягнули своєї мети, що ваша мрія здійснилася, що успіх, слава, багатство й щасливе життя на кінець стали реальністю. Створіть картинку приємного, щасливого майбутнього.

2. Уявіть, як ви наполегливо (але із задоволенням) багато працюєте заради вашої мети. Потрібно якомога яскравіше «прокрутити» в уяві картинку того, як ви із великим задоволенням займаєтесь відповідної діяльністю (наприклад, це може бути навчання чи професійна діяльність). Іноді ця діяльність достатньо складна, ви відчуваєте труднощі, але вам цікаво і ви прагнете подолати перешкоди й досягти своєї мети.

3. Спробуйте ці дві картинки пов'язати одну з одною. Наприклад, як результат довготривалої роботи й значних зусиль – успіх, щастя, багатство й слава. Спробуйте поєднати ці картинки в певній послідовності.

Вправа «Успіх у минулому»

Мета: Використання позитивних емоцій, які пов'язані з успіхами в минулому, для формування нових мотиваційних відношень.

Завдання

1. Згадайте випадок зі свого життя, коли ви переживали значний успіх. Закрийте очі й уявіть себе. Створіть картинку в уяві. Зверніть увагу на розмір, точність і якість цієї картинки, на ті рухи, звуки, переживання, які створюють чи супроводжують її.

2. Далі подумайте про цілі, які ви прагнете досягнути. Уявіть їх чітко. Прокрутіть в уяві картинку досягнення мети.

3. Розташуйте в уяві цю картинку туди ж, де була попередня. Ваше завдання полягає в тому, щоб ці дві картинки накласти одну на одну. Прагніть пережити радість, задоволення від майбутнього успішного завершення справи (досягнення цілі) так, як ви відчували це в минулому.

Вправа «Емоційне насичення»

Мета: Предмети й об'єкти, які подобаються людині, наділяються позитивними епітетами. Визначені слова пов'язуються у вашій уяві з успіхом, красою, досконалістю. Вони мають позитивну емоційну суть, викликають позитивні емоції. Використовуючи ці епітети, «прив'язуючи» їх до предметів і до окремих елементів, можна сформувати інтерес до них. Унаслідок емоційного насичення (поєднання з позитивними «приємними» епітетами й емоціями) визначені предмети стають для вас все більш привабливими і цікавими. Для того сформувалось подібне ставлення до предметів (об'єктів) вашої діяльності, процес емоційного насичення повинен бути достатньо тривалим.

Завдання

1. Випишіть 20 слів, які вам найбільше подобаються, які викликають позитивні емоції.

2. Запишіть 15-20 прикметників (епітетів), якими ви описуєте предмети, що вам подобаються.

3. Запишіть 10 компонентів (структурних компонентів чи параметрів), предмета (об'єкта), до якого ви хочете сформувавши інтерес. Наприклад, якщо це слово автомобіль, то серед елементів можуть бути двигун, гальма, кермо, корпус, дизайн. А якщо ви прагнете розвивати свій інтерес до психології, то в якості компонентів можуть виступати психічні компоненти й функції (пам'ять, увага, уява, мислення, мотивація і так далі).

4. Кожний компонент (елемент) вашої діяльності (із десяти записаних) насичуйте позитивними (приємними для вас) епітетами. Охарактеризуйте кожен елемент (структурний компонент) із позитивного боку.

Вправа «Нове ім'я»

Мета: Ім'я, як і будь-яке інше слово, що часто вживається, має психологічний вплив на людину. Змінюючи його (чи додаючи до нього певні епітети, чи характеристики, які становляться невід'ємними атрибутами імені), можна змінити і мотивацію суб'єкта. Достатньо тільки називати себе на протязі визначеного часу новим іменем (не обов'язково цього вимагати від оточуючих). Називаючи себе новим іменем, прибавляючи до свого імені епітети чи характеристики, з часом можна очікувати відповідних змін у мотивації.

Завдання.

1. Придумайте собі відповідне ім'я, яке символізувало б наполегливість, цілеспрямованість, силу волі в досягненні цілі й мало б мотиваційний вплив на вас.

2. Придумайте 4 варіанта імені (у відповідності із завданнями, які ви ставите перед собою). Декілька варіантів являються необхідними для попередження небажаного автоматизму в використанні звичних для вас штампів (інколи буває так, що слова, які часто вживаються, стають штампами й не викликають ні образів, ні емоцій).

3. Уявіть декілька ситуацій, пов'язаних з новим для вас іменем. Бажано, щоб слово чи характеристика викликало у вас конкретні образи (ситуації). Уникайте абстрактних понять, «порожніх слів», які не викликають ніяких образів й емоцій. Запишіть декілька уявляємих ситуацій, пов'язаних з новим іменем.

4. Називайте себе так на протязі визначеного часу у внутрішньому діалозі, у звертанні до самого себе. Для того, щоб ця вправа мала суттєвий психологічний вплив, потрібно щоб пройшов певний термін, на протязі якого ви будете називати себе іншим ім'ям і будете виконувати завдання, пов'язані з цим. Зафіксуйте, скільки раз у день вдалося звернутися до себе по новому і який вплив це мало на вашу мотивацію.

5. Використовуючи нове ім'я, напишіть декілька коротеньких розповідей про себе (реальних, із минулими чи теперішніми успіхами, чи фантастичних, із мріями про досягнення в майбутньому).

Приблизна тематика розповідей:

1. Як я (з новим ім'ям) наполегливо працюю та досягаю успіхів.

2. Я (з новим іменем) обов'язково досягну успіхів.

Вправа «Ідентифікація з любимою твариною»

Мета: Ідентифікуючись з ким-то чи з чимось, можна прискорити мотиваційні перетворення своєї особистості. Коли ми об'єднуємося з героєм, прагнучи наслідувати його, уявляємо ситуації, в яких ми здійснюємо соціально бажані дії, то це має визначений вплив на нашу особистість. Відповідні зміни спостерігаються і при ідентифікації з любимою твариною (яка, долаючи перешкоди, прагне досягнути свого). Ідентифікуючись з такою твариною, ви здатні актуалізувати свою наполегливість і підвищити мотивацію досягнення.

Завдання.

1. Виберіть одну тварину, якій притаманні риси, які ви прагнете розвинути. Спробуйте ідентифікуватися, асоціюватися з твариною, яка буде наполегливо, не дивлячись на труднощі й перешкоди, направлятися до своєї мети.

2. Побудьте в образі цієї тварини і спробуйте не менше п'яти хвилин подолати в уяві труднощі, прагнучи досягнути свого.
3. Дайте відповіді на питання:
 - З якою твариною ви ідентифікувались (асоціювались)?
 - Що ви відчували, переживали в цей момент?

Вправа «Склади настанови іншим людям»

Мета: Навчаючи інших – ми навчаємося також і самі, переконуючи інших – ми переконуємо також і самого себе. Виходячи з цієї закономірності, можна запропонувати наступне завдання.

Завдання.

Ви повинні переконати іншого учасника групи (уявіть, що перед вами ваш підопічний чи дитина, які потребують ваших установок), що із завданням можна легко справитися. Запишіть своє висловлювання.

Наприклад: Андрій виконував дану вправу, вибрав декілька висловлювань, які йому більше всього подобалися і які мали найбільший вплив на нього.

1. Успіх приходить до того, хто вірить у нього, хто багато працює і не відхиляється від своєї мети.
2. Ти обов'язково досягнеш успіху, якщо всю енергію спрямуєш на його досягнення!
3. Виключи зі свого лексикона слово «неможливо». Якщо наполегливо працювати, крок за кроком приближуєшся до мети, – все можливо.

Спочатку він вибрав для девізу перший вислів. Унаслідок для різноманітності на табличку ще один вислів.

Ти обов'язково досягнеш успіху, якщо всю енергію спрямуєш на досягнення своєї мети.

Вибравши декілька девізів, Андрій записав їх на табличку, яку розмістив на своєму робочому столі. Така робота (в комплексі з іншими вправами мотиваційного тренінгу) сприяла помітному росту його мотивації досягнення.

Вправа «Схвалення»

Мета: Чи знаєте ви свої позитивні риси, свої переваги, які здатні забезпечити успіх у житті? Чи вмієте ви підбадьорювати себе та інших?

Тренер, учитель, психолог чи менеджер постійно старається схвалювати та підбадьорювати категорію людей, з якою він працює. Вас також у житті хвалили. Це додавало вам сил, спрямовувало на подальшу роботу. Внаслідок схвалення ви відчували емоційне піднесення й прагнення працювати наполегливіше заради досягнення успіху.

Іноді у вас не все виходило і ви розчаровувались, губили віру в себе, а емоційного підкріплення (схвалення) від оточуючих не отримували. У таких випадках у вас пропадала впевненість у своїх силах і ви були демотивованими (тобто не відчували потягів, стимулів до роботи). Але ви згадували про успіхи в минулому, актуалізувалися слова-схвалення у вашу адресу від учителя (керівника). Вам ставало легше, і знову виникало бажання працювати. У вас виникне думка: чому я повинен очікувати схвалення від інших людей, чи можна знайти підтримку в самого себе? Виявляється, що це можливо. Тренуючись і роздумуючи над тим, як схвалювати, підтримувати самого себе, ви з часом станете більш упевненим і цілеспрямованим.

Завдання.

1. Запишіть п'ять основних позитивних рис характеру, особливостей особистості, які здатні забезпечити вам успіх у діяльності.
2. Запишіть п'ять своїх позитивних рис, які допомагають вам у спілкуванні з іншими людьми.

3. Згадайте і запишіть свої успіхи в минулому та їх вплив на ваше життя й діяльність. Запишіть свої значні успіхи, про які приємно згадати і які мали суттєвий вплив на ваше життя і діяльність.

4. Згадайте і запишіть слова-схвалення, які були висловлені у вашу адресу іншими людьми (вчителями, друзями, знайомими) і які мали вплив на ваше життя чи діяльність. Запишіть їх і збережіть у спеціальному блокноті, щоб у неблагополучних для вас обставинах звернутися до них.

5. Запишіть, як ви підбадьорюєте самого себе, коли ви потерпіли невдачу, коли не все у вас виходить, коли відчуваєте труднощі в роботі (1-й варіант, 2-й варіант)?

6. Як ви підбадьорюєте інших людей, коли хтось попав у скрутну ситуацію, відчуває розчарування і значні труднощі (1-й варіант, 2-й варіант)?

7. Згадайте і запишіть, як ви хвалили самого себе, коли досягнули визначених успіхів.

8. Враховуючи досвід, подумайте і запишіть новий, більш ефективний текст-схвалення.

9. Згадайте і запишіть, як ви хвалите інших, коли хтось досяг успіхів чи зробив щось важливе.

10. Враховуючи досвід і знання, подумайте і запишіть новий текст схвалення інших людей у випадку досягнення ними позитивного результату.

11. Запишіть привітання іншій людині з нагоди успішного завершення нею важливої справи. Спробуйте представити таке схвалення й підтримку цій людині, щоб це було новим стимулом (імпульсом) для неї, стимулювало її для подальших успіхів.

Вправа «Вказуючи на помилки – акцентуй увагу на позитиві»

Мета: Дуже часто вихователі, вчителі й батьки вказують на недоліки, помилки, слабкі боки дітей, унаслідок чого у дітей формується почуття безпорадності, знижується їх самооцінка.

Дорослим потрібно не тільки вказувати на помилки, але й акцентувати увагу на досягненнях, успіхах. Інколи й тоді, коли помилок і недоліків багато, потрібно відмітити позитивні зміни у визначеному компоненті діяльності:

1. Нехай помилок ще багато, але вони не такі суттєві, як ті, яких ти так часто припускався раніше.

2. Нехай труднощів ще немало, але в цьому компоненті ми просунулися далеко вперед.

3. Нехай ще не все вдається, але зверни увагу, над цим ти добре попрацював і вже видно позитивні зміни. Відповідно, є можливості розвитку в інших аспектах діяльності.

Завжди можна знайти й відмітити позитивні моменти, покращення певних аспектів діяльності. Деякі батьки і вихователі схильні вважати, що якщо дитині вказувати на його помилки, то вона буде прагнути не повторювати їх. Але така стратегія часто викликає небажаний ефект: якщо вказувати дитині тільки на недоліки, не підкріплюючи, не підбадьорюючи її, то з часом у неї може з'явитися відраза до такої діяльності (і негативне ставлення до суб'єкта виховного процесу: до вчителя, вихователя чи батьків). Для того щоб спрямовувати дитину до навчання (чи дорослого до роботи), потрібно обов'язково відмічати позитивні зміни, звертати увагу на те, що конкретно в людини виходить краще.

Завдання

Укажіть на недоліки, помилки старшокласника, але разом із тим, акцентуйте увагу на його досягненнях, змінах в кращий бік.

Вправа «Уникнення невдач»

Розгляньте декілька форм поведінки, спрямованих на уникнення невдач. Потім відкладання. Відкладання роботи – типовий випадок уникнення невдач. Люди часто використовують його, оправдовуючись: «Я ще встигну зробити», «Не потрібно торопитися», «Я обов'язково почну цим займатися з наступного понеділка». Але з наступного понеділка, посилаючись на обставини, нестачу часу і тому подібне, людина відкладає справу знову до «наступного понеділка».

Дійсно, суб'єкт може відкладати роботу із-за відсутності відповідних стимулів, мотивів. Але частіше всього, людина застосовує таку поведінку тому, що боїться ризикувати, помилитися, тобто боїться невдачі. Для деяких людей приємніше сприймати себе достатньо здібним, але неорганізованим, ніж навпаки. В цьому випадку втручаються механізми психологічного захисту: людина прагне підтримувати образ свого «Я» на відповідному рівні. А поразка, невдача можуть знизити самооцінку, і це визначає прагнення деяких людей уникати невдачі, підтримуючи цим рівень самоповаги.

Завдання.

1. Подумайте над тим, яким би ви хотіли себе бачити: достатньо здібною, але неорганізованою (тобто людиною, яка боїться поразки і постійно відкладає справу на потім) чи недостатньо здібною, але наполегливою (людиною, яка не боїться невдач).
2. Подумайте: визначається чи поразка (невдача) якраз відсутністю здібностей? Які інші фактори, на вашу думку, можуть визначати невдачу?
3. Запишіть позитивні моменти, пов'язані з невдачею (що дає вам поразка, чому вчить).
4. Подумайте і запишіть, щоб ви сказали людині-невдасі. Запишіть, як би ви попрацювали не тільки розрадити, але й спрямувати людину на подальшу діяльність.
5. Запишіть, щоб ви сказали самому собі в хвилини невдачі й розчарування. Які слова б змогли не тільки відновити втрачену душевну рівновагу, але й стимулювати до діяльності?
6. Удосконаливши текст, запишіть його великими літерами на обкладинці зошита чи на карточці, попрацюйте з ним, спробуйте прокрутити відповідні ситуації в уяві, аналізуючи записаний текст.

Вправа «Придумай девіз»

Мета: У кожної людини є певні принципи, яких вона прагне притримуватися та які спрямовують її поведінку. Кожний індивід діє відповідно зі своїми внутрішніми установками і переконаннями, керується визначеними лозунгами. Наприклад, цілеспрямований і наполегливий суб'єкт у своїй діяльності може керуватися принципом: «Що б не було, обов'язково доведи справу до кінця». Впевнену в собі людину може підбадьорювати девіз «Я зможу досягнути цього, ніщо мене не зупинить!». А можливо, вас буде стимулювати такий лозунг: «Хто думає і працює – обов'язково перемагає».

Як правило, внутрішні принципи розвиваються під впливом інших людей. Але ви здатні самостійно (в процесі саморозвитку, роботи над собою) цілеспрямовано формувати у самого себе певні принципи й переконання, які будуть допомагати досягнути поставлених перед собою цілей. Вибравши девіз, поступово звикаючи до нього і дій у відповідності з його змістом, можна легко його засвоїти. Розвиваючи позитивне мислення у відповідності з новими внутрішніми установками, можна змінити свою мотиваційну систему. Відомо: як людина думає, так вона і діє (думка, ідея визначає ваше ставлення й відповідно дії).

Завдання.

1. Уявіть, що ви людина з високою мотивацією досягнення (прагнете досягати значних успіхів). Придумайте девіз (лозунг), який би орієнтував вас на досягнення визначеної мети. Девіз повинен подобатися вам, спрямовувати на подолання труднощів і проблем, налаштовувати на наполегливу роботу.

2. Підберіть декілька варіантів девізу, щоб внаслідок вибрати кращий з них. Різноманітність девізів необхідне також і для того, щоб відобразити різноманітні аспекти мотивації досягнення. 1 варіант: на формування наполегливості і здатності долати труднощі й перешкоди; 2 варіант: на формування цілеспрямованої, тобто систематичної роботи щодо досягнення мети. 3 варіант: на розвиток упевненості в собі; 4 варіант: на розвиток прагнення вдосконалювати, покращувати свою майстерність.

3. Напишіть свій девіз на табличці. Підберіть відповідний колір і малюнок-символ. Розмістіть табличку на робочому столі (чи на стіні), щоб постійно її бачити.

4. Час від часу змінюйте деякі слова (для різноманітності щоб уникати механічного сприйняття). Визначений ефект викликає і переформулювання девізу. Придумайте чотири варіанта девізу, висловіть його ідею різноманітними способами (4 варіанта).

5. На окремому аркуші паперу напишіть розповідь на тему, пов'язану з вашим девізом. Спробуйте як можна чіткіше уявити ситуації, виразіть своє ставлення й почуття.

Вправа «Сформулюй позитивний образ «Я»

Мета: Дуже часто власна безпорадність, низька самооцінка являються наслідком негативного самосприйняття: людина бачить в собі багато небажаних рис характеру, недоліків, слабостей. Такий образ свого «Я» викликає негативний вплив на мотивацію і діяльність особистості.

Коли ви відчуваєте себе безпорадним і безсилим у визначеній діяльності, то, як правило, не будете прикладати зусиль; ваша мотивація в такому випадку буде низькою. А коли ви впевнені в собі, то ваше ставлення до діяльності буде зовсім іншим.

Завдання.

1. Подумайте і запишіть ваші позитивні риси характеру (5 варіантів), особливості особистості, які допомагають вам в роботі (навчанні) і в житті.

2. Згадайте і запишіть ваші успіхи (5 варіантів). Подумайте, які ваші особливості (здібності) обумовили ці досягнення.

3. Подумайте відносно перспектив, можливостей і методів розвитку деяких здібностей і навиків, важливих для вашої діяльності. Завжди є можливості для вдосконалення, а усвідомлення шляхів і методів розвитку дасть значний мотиваційний заряд.

4. Згадайте і запишіть позитивні висловлювання, схвалення у вашу адресу з боку друзів, батьків, вчителів, керівників (3 варіанти). Який мотиваційний вплив вони мали?

5. Виберіть людину з низькою самооцінкою, якій ви могли б допомогти здобути позитивний образ «Я». Пригадайте його позитивні риси й особливості. Подумайте і запишіть, яким чином, використовуючи їх, можна було б підтримати, підбадьорити людину, яка розчарувалася в своїй діяльності, і допомогти сформувати в неї позитивний образ «Я».

6. Проаналізуйте, як можна було б удосконалити ваші методи роботи, що можна було б покращити, продумайте перспективи і можливості розвитку. Ви здатні придумати багато нового, що може не тільки змінити вас, але й допомогти іншим (в першу чергу це торкається вашої майбутньої професійної діяльності). Усвідомлення перспектив, можливостей удосконалення являється не тільки суттєвим мотиваційним фактором, але й підвищує самооцінку і впливає на позитивність образу «Я». Запишіть шість варіантів.

7. Пригадайте, які покращення у вашій діяльності відбулися за останній час. Можливо, діяльність у загальному не була успішною, але у визначених її компонентах завжди можна знайти позитивні зміни. Подумайте, як можна було б розвинути ці невеликі успіхи. Запишіть шість варіантів.

8. Подумайте, як організувати вашу діяльність, щоб можна було б фіксувати й аналізувати навіть незначні зміни. Виділіть п'ять компонентів (напрямів), в яких ви

плануєте розвиватися (вдосконалюватися), і проаналізуйте, як можна фіксувати навіть невеликі зміни (щоб відслідковувати чи розвиваєтесь ви).

9. Випишіть все гарне, що ви могли сказати про себе. Подумайте і складіть текст (щось на подобі невеликої промови чи тесту для самовпливу), який допомагав би вам підтримувати позитивний образ «Я» і спрямовував б на досягнення подальших успіхів.

Вправа «Внутрішній саботажник»

Мета: Ця вправа – адаптація відомої гештальттерапевтичної техніки. Саботажник – негативний бік вашої особистості – з’являється тоді, коли ви цього не очікуєте. Він може відмовити вас від нової справи чи розвалити вже розпочате. Вміння розпізнати й зрозуміти свого саботажника (критика) являється важливим у роботі над собою. Він проговорює: «Для чого старатися, для чого приступати до справи? Все марно», «Якщо не зібний стати кращим, залиши цю справу». Ці та інші висловлювання, які програються іноді з негативного боку вашої особистості, здатні відмовити вас від нових починань, вбити інтерес до будь-якої діяльності. Тому, очевидно, потрібно уникати негативного впливу внутрішнього саботажника.

Внутрішній саботажник прагне відмовити вас від нової справи чи розвалити вже почате. Але ви можете протиставити йому аргументи і не дати йому можливості господарювати над вашими прагненнями. Можна привести деякі контраргументи, які можна використовувати, атакуючи свого саботажника:

Саботажник: – Цього неможливо досягнути.

Контраргумент: – Але потрібно поспробувати (ми ще подивимося!).

Саботажник: – Існує багато інших справ і обов’язків.

Контраргумент: – Можна виділити час на це.

Саботажник: – Не спіши, ще є час.

Контраргумент: – Час не чекає, потрібно працювати, щоб не було пізно.

Саботажник: – Буде ще багато труднощів і перешкод, які не вдасться подолати.

Контраргумент: – Труднощі й перешкоди для того і створюються їх долати.

Свого внутрішнього саботажника не легко перемогти і заставити замовкнути. Саботажник – це не тільки голос вашої субособистості, але й голос ваших батьків, друзів, оточуючих людей. Але з ним тільки ваше «Я» (активне, дієве, впевнене в успіху) може взяти верх.

Завдання

1. Переконайте свого саботажника. Приведіть контраргументи, які б подолали його негативний вплив.

2. Подумайте про справу, яку ви б хотіли зробити. Представте собі, що ваш план вдалося здійснити. Тепер спробуйте придумати щось, що може причинити шкоду вашим починанням, зашкодити здійснити плани. Уявіть цю картину.

3. Опишіть, намалюйте саботажника чи ту силу, яка штовхає на саботаж, протидіє виконанню задуманого.

4. Тепер самі побудьте в ролі саботажника і цілеспрямовано пробуйте завадити здійсненню свого проекту. Розкажіть чи опишіть, яку користь ви отримали від цього.

5. Із погляду свого «Я» уявіть зустріч зі саботажником і проведіть з ним переговори.

Вправа «Хвалько»

Мета: Ідентифікація з предметом своєї діяльності представляє можливість всі його домінанти.

Завдання

1. Уявіть себе предметом, до якого прагнете сформувавши інтерес. Опишіть його, ідентифікуючи зі собою (похваліть самого себе). Опишіть, яким чудовим і корисним предметом ви являєтесь, що ви можете дати своєму господарю. «Запускайте» уяву і творчу здібність.

2. Через деякий час станьте самим собою і ще раз розгляньте ваш предмет. Подумайте над його домінантами, силою, красою. Помилуйтеся його красою і досконалістю. Чи помітили ви у ньому щось нове і незвичайне для вас? Що приємне ви хотіли йому сказати?

3. Потім знову станьте цим предметом. Ідентифікуйтеся з ним. Усвідомте свої (тобто предмета) переваги. Похваліться всім прекрасним і корисним, що ви вмієте, перед іншими людьми.

4. Спробуйте переконати інших в тому, ви чудовий, сильний і корисний (бажано опиратися на суттєві переваги).

Виконуючи цю вправу декілька раз у різноманітних варіаціях, ви знайдете багато цікавого і захоплюючого в тому предметі, з яким ідентифікувались. Прагнучи переконати і зацікавити інших, ви підсвідомо впливаєте і на самого себе, змінюючи ставлення до предмета. Умовами успішного виконання цієї вправи є не тільки ваша уява, але й прагнення знайти дещо цікаве, корисне, прекрасне у вашій діяльності.

Вправа «Аналіз своїх виправдань»

Мета: Більшість причин невдач є внутрішніми, тобто ви самі винні в тому, що недостатньо працювали і не досягли успіху. Але і на зовнішні фактори (наприклад, коли ви оправдовувались тим, що ніхто не допомагав) можна впливати. Можливо ви і не звертались ні до кого за допомогою, не шукали людей, які б могли допомогти. У цьому випадку вам потрібно подумати над тим, що можна звернутися за допомогою до конкретних людей і отримати її.

Коли ви посилаєтесь на те, що у вас дуже багато справ і ви дуже перевантажені, то це може свідчити:

- А) про невміння організувати свою діяльність;
- Б) про невміння визначити пріоритети (що головне, а що другорядне);
- В) про відсутність звички систематично працювати.

Завдання

1. Спробуйте пояснити (виправдатися), чому ви не виконали те, що задумали, чому не приклали достатніх зусиль для досягнення поставлених перед собою цілей.

2. Запишіть всі виправдання. Наприклад: «Я не виконав завдання тому, що: дуже багато справ; недостатньо здібностей; ніхто не допоміг.

3. Проаналізуйте ваші виправдання. Подумайте: чому ви використовуєте саме ці виправдання; чи залежить від вас чи від зовнішніх обставин (які ви не контролюєте)?

4. Подумайте, які заходи потрібно провести, щоб виправити обставини.

Вправа «Відновлення приємних спогадів»

Дана вправа адаптована із психосинтезу. Актуалізація позитивних емоцій, пов'язаних із власною діяльністю і успіхами в минулому. Це надасть вам підтримку, буде спонукати до подальшої діяльності. Вправу особливо корисно виконувати тоді, коли ви розчаровані, не відчуваєте достатньої мотивації і сил для продовження роботи.

Завдання

1. Пригадайте той період свого життя, коли ви були захоплені діяльністю, коли досягли успіхів, коли щось гарне вдалося зробити (наприклад, коли із захопленням читали посібник чи обдумували наукову проблему). Що саме і чому так легко вдавалося вам?

2. Виберіть який-небудь епізод і спробуйте знову пережити його в деталях. Потім оживіть приємні спогади з інших епізодів. Які були почуття, враження? Який ефект від виконання вправи?

3. Спробуйте актуалізувати такі почуття зараз і захопитися чим-небудь. Спробуйте перенести ці почуття із минулого на діяльність, до якої ви прагнете розвинути інтерес. Після цього, постарайтеся пов'язати минулі успіхи, похвалу, захоплення (в минулому) з цією діяльністю.

Аналіз

Запишіть свої враження, почуття, думки. Оцініть ефективність вправи у балах. Якщо не дуже вдало виконали, не зуміли актуалізувати приємні почуття із минулого й перенести їх на теперішню діяльність, подумайте:

- що заважає вам відчувати подібні емоції й почуття зараз?
- як можна було б удосконалити ці вправу й адаптувати її до своїх психологічних особливостей?

Переживання приємних подій, які траплялися в минулому, – це велике джерело енергії й захоплення. Ви можете актуалізувати у вашій пам'яті будь-який приємний епізод, пов'язаний з професійною, творчою чи навчальною діяльністю (навіть якщо ви згадаєте не тільки задоволення і захоплення, але й станете більш упевненим в собі).

Вправа «Похвала самому собі»

Людині потрібно навчитися підбадьорювати, підтримувати, захоплювати, спрямовувати самого себе тому, що це дуже допомагає в роботі. Згадуючи й емоційно підкріплюючи дії, які в минулому призводили до успіху, ви надихаєте себе на подальші досягнення.

Завдання

1. Пригадайте події, коли ви досягнули успіху, проявивши наполегливість, цілеспрямованість, гнучкість і лабільність і так далі. Постарайтеся відтворити в пам'яті емоційний стан (задоволення, піднесення), в якому ви знаходилися в ситуації успіху і перемоги.

2. Похваліть самого себе. Скажіть самому собі декілька приємних слів. Наприклад: «Молодець! Чудова робота! Так і далі тримати!».

3. Зобов'яжіть себе і далі так працювати (наприклад, проявити наполегливість, цілеспрямованість і так далі).

Вправа «Піклування про яблуню»

Виконання цієї вправи дасть вам можливість усвідомити, що результат діяльності у значній мірі залежить від ваших зусиль. Плоди діяльності – це завжди наслідок наших умов, наших роздумів над методами діяльності, пошуку нових, більш досконалих методів.

Завдання

1. Уявіть собі, що ваша основна діяльність – це догляд за яблунею, піклування про неї. Ви бажаєте, щоб вона давала більше плодів, і тому повинні краще піклуватися про неї: в даній ситуації, як і в кожній діяльності, щоб отримати більший результат, потрібно прикласти немало зусиль.

2. Уявіть собі, що ви розробили комплекс заходів, спрямованих на розвиток цього дерева. Ви кожного дня турботливо доглядаєте яблуню, бережно ставитися, розробляєте нові, більш ефективні способи культивування і тому подібне. Ви не шкодуєте ні часу ні зусиль тому, що знаєте, що від цього залежить майбутній урожай. Ви багато працюєте, доглядаючи за деревом, але усвідомлення того, що осінню воно дасть більше плодів, підбадьорює вас і надихає.

3. Чим більше ви піклуєтесь про яблуню (про справу), тим більше вона подобається вам. Вона – це ваша справа (ваша діяльність), яка дає немалий дохід. Але тепер вона потребує в систематичному догляді. Ви спостерігаєте, як яблуня росте і це приносить вам радість. Ви спілкуєтесь з нею, як з другом, доглядаєте за нею.

4. І як результат ваших зусиль, осінню дерево приносить вам безліч плодів. Ви щедро винагороджуєтесь за працю, за терпіння, за піклування. Ви дякуєте дереву й задоволені собою.

Вправа «Попроси самого себе»

Цю вправу потрібно виконувати тоді, коли ви повинні зробити щось важливе, але вам не вистачає бажання й енергії працювати). Людина може просити й спрямовувати до діяльності не тільки інших але й саму себе. Іноді, коли немає бажання працювати (але ви усвідомлюєте важливість справи), спілкування з самим собою, переконання і прохання, звернені до самого себе, допомагають подолати труднощі самоорганізації. Застосовуючи різноманітні варіанти впливу на себе, ви можете знайти найкращі прийоми самоорганізації (які краще відповідають вашій індивідуальності). Людина накопичує досвід впливу на інших людей, також вона може тренуватися і в самовпливі.

Завдання

1. Попросіть себе обов'язково виконати щось важливе для вас. Можете використовувати аналогічні прийоми, коли просите інших виконати що-небудь. Використовуйте: переконання в необхідності діяльності; прохання.

2. Напишіть 2 варіанта прохання і переконання самого себе. Виберіть найкращі варіанти.

3. Виробіть загальні правила, принципи переконання самого себе.

Аналіз

Оцініть ефективність вправи в балах. Виясніть, яка саме форма прохання найбільш ефективна для вас.

Вправа «Створи собі ситуацію успіху»

Навіть невеликий успіх має значний вплив, надихає на діяльність. Дуже важливо вміти створювати собі ситуацію успіху. Якщо ви спланували етапи досягнення мети, то це може бути досягнення першого з них. Що-небудь із того, що ви запланували і що виконали, може переживатися як успіх.

Технологія створення успіху може бути такою.

Завдання

1. Сплануйте, як добитися визначеної мети (чи етапу її досягнення). Мету потрібно вибрати середньої складності тому, що досягнення легких цілей не переживається як успіх, а досягнення досить складних цілей про неможливо. Яку ціль ви б хотіли досягнути?

2. Прикладіть всі зусилля, щоб досягнути хоча б одну ціль (чи успішно виконати завдання). Чи досягли ви цієї конкретної цілі? Які труднощі вам прийшлося подолати?

3. Розбийте ціль на підцілі й усвідомте важливість досягнення кожної з них. Ставте перед собою якомога більше конкретних (і реальних) цілей і прагніть досягнути їх. Перерахуйте конкретні етапи досягнення цілі.

4. Визначте кількісні показники, за якими ви могли б фіксувати навіть незначні позитивні зрушення в роботі.

5. Похваліть себе за те, що добилися невеликого успіху. Позитивні емоції з досягненням успіху ніколи не завадять.

6. Відзначте себе за досягнення навіть незначного успіху, «нагородіть» чим-небудь. Який приз чи винагороду ви для себе приготували?

Вправа «Зміни образ свого невдахи»

Якщо ви сприймаєте себе як невдачу, який частіше отримує поразки і не здатний досягнути успіху, то це негативно відображається на вашій мотивації (буде зменшувати прагнення до успіху й досягнень). Але ви можете змінити неадекватний образ свого «Я». Невдаха, який знаходиться всередині вас, гальмує всі ваші починання й ініціативи. Сприйняття самого себе як невдахи не можна змінити зусиллям волі чи само наказом. Часто існує основа, причина за якою людина сприймає себе якраз так. Нове уявлення про себе створити нелегко, так як певна кількість поразок і невдач у минулому сформувала низьку самооцінку й неадекватний образ свого «Я».

Життєвий досвід і досягнення багатьох людей свідчать про те, що практично кожна людина здатна досягнути успіху. Ви також спроможні на це, але для цього необхідно притримуватися запропонованих нижче принципів.

1. Ви повинні дуже сильно прагнути добитися визначеної мети, і тоді вона сама буде вести вас до успіху.
2. Розмірковують постійно про кінцевий результат, про свої цілі і засобах їх досягнення.
3. Не бійтеся помилок чи фрагментальних невдач. Долаючи труднощі і невдачі, ви будете вдосконалювати методи роботи. Помилки й труднощі будуть стимулювати вас до пошуку більш ефективних засобів.
4. Дійте так, як буцім то все добре.

Вправа «Джерело енергії»

Вашу діяльність (до якої прагнете розвинути інтерес) можна розглядати як джерело енергії. Конкретно, яскраво представте предмет вашої діяльності (зміст, завдання, структуру, закономірності й так далі). Сконцентруйтеся на завданні, яке вам подобається, інтерес до якого ви б хотіли розвинути.

Уявіть, як цей предмет вашої діяльності зігріває вас, дає енергію, надихає на роботу. Спробуйте уявити, як ця енергія впливає на ваш мозок, стимулюючи його нервові центри.

Вдихайте, сприймаючи цю енергію. Уявіть, як енергія із посібника, із наукових гіпотез та припущень вливається у ваш мозок. Уявіть, як легкі, приємні хвилі енергії торкаються вас, пробуджуючи вашу активність.

Розташуйте джерело енергії перед собою. Відчуйте, як енергія впливає на мозок зверху, як енергія легко входить у ваш мозок.

Тепер уявіть, що цієї творчої енергії у вас так багато, що ви хочете поділитися нею з оточуючими. Представте, як ви спрямовуєте цю енергію певній людині, яку хотіли б надихнути на діяльність і творчо підтримати.

Вправа «Ідентифікація з генієм»

Вправа виконується після детального ознайомлення з біографією геніальної людини. Вправа на ідентифікацію з видатною особистістю має великий мотиваційний вплив, спрямовує до творчої діяльності й активності. Коли ви будете перебувати певний проміжок часу в ролі геніальної людини, прагніть розмірковувати, сприймати, переживати і діяти так, як це робила вона. Це може дати значні позитивні наслідки для вашої особистості (буде спрямовувати до діяльності, якою займався геній). Але для цього потрібно якомога краще ввійти в роль, перевтілитися у видатну особистість. Необхідно хоча б визначений час пожити її життям: розмірковувати, відчувати і переживати так, як це робила вона. Спробуйте відтворити в уяві атмосферу, обставини, в яких творив геній. Намагайтеся ставити перед собою такі ж високі цілі, як це робив він. Прагніть створювати, змінювати своє життя і оточуючий світ в кращий бік. Не зупиняйтеся на досягнутому.

Завдання

1. Представте собі, що ви видатна людина. Ідентифікуйтеся з нею, побудьте певний час ним.
2. Спробуйте пережити інтелектуальні інтереси, проблеми і успіхи цієї особистості.
3. Відчуйте красу діяльності (науки) так, як відчував її цей геній.
4. Відчуйте творчу енергію, яка заповнила ваш мозок і спрямовує створювати так, як це робила ця видатна людина.
5. Постарайтеся усвідомити й відчути, як геній передає вам своє задоволення з приводу цього виду діяльності, своє творче ставлення до справи.
6. Щоб легше ідентифікуватися з цією людиною, називайте себе її іменем, спробуйте працювати так, як працювала вона, намагайтеся запозичити деякі її звички.

Вправа «Упорядкування саду»

Дана вправа запозичена зі психосинтезу. Вона рекомендується виконуватися тоді, коли ви перевантажені справами і не знаєте, за що взятися в першу чергу.

Процедура

1. Представте собі, що ваше життя, ваші справи – це занедбаний сад, в якому ви прагнете зробити ряд. Ви пробуєте відновити його, оживити старі кущі й дерева. Деякі рослини так розрослися, що не видно землі й стежки.
2. Уявіть собі, що ви почали із певної частини саду, підрізаєте гілки, пересаджуєте дерева, поливаєте їх (тобто робите все, щоб оживити, відродити сад). Ви прагнете до того, щоб окремі кущі, дерева і квіти краще розвивалися.
3. Ви прагнете протоптати й упорядкувати стежки, які ведуть до різних куточків саду.
4. Прагнете надати саду естетичний, гармонійний вигляд. Ви робите все, щоб окремі кущі, дерева і квіти доповнювали одне одного, утворюючи прекрасний рослинний ансамбль.

За аналогією з упорядкуванням саду спробуйте упорядкувати свої наукові (професійні) справи. Прагніть, щоб окремі види вашої діяльності співпадали, доповнювали, збагачували одне одного.

Вправа «Естетичні асоціації»

Виконання цієї вправи дасть можливість перенести енергію, мотиваційний заряд і позитивні емоції з приємного для об'єкта на предмет вашої діяльності.

Завдання

1. Спробуйте асоціювати вашу діяльність, її предмет із визначеним, приємним для вас об'єктом. Заплющіть очі. Спробуйте викликати приємні образи, які пов'язані з асоційованим об'єктом, наприклад, квіткою. Пізніше запишіть ці образи й асоціації.
2. Потім викличте із пам'яті образи, пов'язані з вашою діяльністю. Спробуйте асоціювати вашу діяльність із іншими символами, об'єктами, істотами і явищами природи.
3. Проведіть аналіз даної вправи. Наскільки ефективним було виконання запропонованих завдань? Які символи, об'єкти краще всього асоціювалися з вашою діяльністю? Запишіть їх і використовуйте в подальшій роботі.

Вправа «Архітектор»

Виховання творчої установки, прагнення до досконалості, бажання робити свою справу якомога краще. Будь-яку справу можна зробити добротню, прагнучи до досконалості, гармонії й краси, а можна як-небудь. Обдумуючи і плануючи кожен крок, можна створити шедевр архітектури, в якому можна буде комфортно жити і натхненно працювати, а можна побудувати будинок на швидкоруч, так що в ньому буде не тільки неприємно жити, але й небезпечно.

Завдання

1. Уявіть, що ви архітектор і будівельник. Представте, як ви натхненно працюєте на будівництві, вкладаючи свою душу і розум в цю справу, яка повністю захопила вас. Ви – творча особистість, прагнете до краси і гармонії, намагаєтеся не просто побудувати будинок, але й зробити все на подив гарно.

2. Ви прагнете зробити свою справу не як-небудь, а зробити дещо незвичайне, що задаровувало і надихало б інших людей. Ви не торопитися, працюєте розсудливо, пробуєте удосконалити свою майстерність.

3. Представте кінцевий результат вашої роботи (творіння мистецтва – прекрасний будинок, який ви створили). Уявіть, як приємно жити і працювати в ньому.

4. А зараз уявіть, що ви модельєр (чи скульптор) і виконайте ті ж самі завдання.

5. Ті ж кроки застосуйте в уяві виконання вашої майбутньої діяльності. Намагайтеся все робити гарно (щоб подобалося вам і оточуючим).

Вправа «Тема успіху»

Мотивація, як відомо, тісно пов'язана з когнітивними процесами (із сприйняттям, мисленням, ставленням до самого себе і т.д.). Змінюючи сприйняття окремих об'єктів, формуючи новий стиль мислення, ми розвиваємо і нове ставлення до об'єктів своєї діяльності, формуємо нові мотиви діяльності. Коли людина починає розмірковувати по-іншому, вона починає і діяти по-іншому. Привчаючи себе до нового мислення, ви тим самим змінюєте і свою мотивацію до діяльності. Ця вправа спрямована на зміну мотивації шляхом формування нового позитивного мислення. Вам пропонується визначені завдання із запропонованими судження. Допускаємо, що засвоївши ці судження ви почнете не тільки мислити, але й діяти, як людина з високою мотивацією досягнення.

Судження

- Людина повинна все життя йти вперед.
- Упевнені в собі люди стають щасливими.
- Я обов'язково досягну успіху в своїй справі.
- Готовність до успіху – практично половина секрету його досягнення.
- Я зроблю все, що задумав.
- Я вже привчив свідомість до того, що досягну мети.
- Я досягну свого, навіть якщо на це піде залишок мого життя.
- Я не буду відмовлятися від справи при першій невдачі.
- Успіх приходить до того, хто мислить категоріями успіху.
- Я чітко знаю, чого хочу досягнути.
- Успіх приходить до того, хто прагне до нього.
- Я склав план досягнення мети і обов'язково її досягну.
- На мою мрію ніхто не вплине.
- Ніхто не переможений, поки не визнав себе переможеним.
- Я впевнений, що є якийсь спосіб, і знаю, щ знайду його.
- Я буду пробувати перетворювати невдачу в перемогу.
- Я вірю в себе.
- Успіх залежить від моїх зусиль і бажання досягнути його.
- Я задоволений своєю роботою.
- Віра в успіх, велике бажання і увлечення, наполегливість в досягненні поставленої цілі – складові успіху.

Завдання

Використовуючи ці та інші судження, напишіть текст (для самовпливу), який можна читати і підтримувати свою мотивацію.

Додаток Ж

Методика оцінки комунікативних і організаторських схильностей (КОС-2)

Розроблений у профорієнтаційних цілях В.В.Синявським і Б.О.Федоришиним.

Інструкція для обстежуваного за методикою КОС-2: «Вам потрібно відповісти на всі запитання, що наводяться далі. Відповіді давайте за певними правилами. Всі запитання сформульовані у вигляді тверджень, які потрібно розуміти як запитання для Вас особисто. Перенесіть кожне твердження па себе і дайте відповідь па запитання, яке стоїть за цим твердженням. Якщо воно характеризує Вас, то у бланку відповідей поставте знак «+». А якщо Ви вважаєте, що це твердження не про Вас, що воно Вас не характеризує, Ви не можете погодитись з ним, то відповідайте знаком «—». Отже, «+» — це відповідь «так», а «—» означає відповідь «ні».

Якщо це зрозуміло, то запам'ятайте ще одне правило. Всі твердження у «Листі запитань» пронумеровані. У бланку, в якому Ви будете записувати свої відповіді, пронумеровані клітинки. Номер клітинки з Вашою відповіддю повинен точно відповідати номеру запитання. Отже, відповідь па перше запитання треба проставити в клітинку з номером «01». відповідь па друге запитання — в клітинку «02» і так далі.

Працюючи з «Листом Запитань», майте па увазі, що твердження-запитання є дещо узагальненими за своїм змістом. В них не відображено усіх подробиць, додаткових умов тощо. Ви просто уявіть собі основну наведену ситуацію, не замислюючись над невизначеними й невисловленими деталями або умовами, і відповідайте плюсом чи мінусом, залежно від того, яка відповідь, на Ваш погляд, є переважаючою, типовою. І майте па увазі ще й те, що хороших чи поганих відповідей не буває, незважаючи па те, поставили Ви плюс чи мінус. Отже, все ясно? Працюйте».

Лист запитань

1. В мене є багато друзів, з якими я часто спілкуюсь.
2. У більшості випадків я здатен переконати своїх товаришів у своїй правоті.
3. У більшості випадків я дуже довго переживаю заподіяну мені образу.
4. Мені дуже часто буває не під силу розібратися у складних ситуаціях, Що виникають серед моїх знайомих (наприклад, у причинах погіршення стосунків між ними, сварках і тому подібне).
5. Я відчуваю в собі прагнення до встановлення знайомств з різними цікавими Для мене людьми.
6. Мені подобається викопувати громадську роботу, вона мене майже не обтяжує.
7. Мені простіше і приємніше проводити час за будь-якими особистими заняттями, ніж серед людей.
8. Я досить легко відмовляюся від своїх намірів, якщо трапляються перешкоди для їх здійснення.
9. Мені зовсім не важко спілкуватися з людьми, які набагато старші за мене.
10. Буває, що саме я органіжую різні ігри або розваги зі своїми товаришами.
11. Трапляється, що я відчуваю в собі деякі незручності, труднощі, коли мені доводиться ввійти в нову для мене компанію.
12. Я часто відкладаю виконання своїх справ на інші дні.
13. Мені зовсім не важко спілкуватись з незнайомими мені людьми.
14. У більшості випадків я намагаюся, щоб мої товариші діяли так, як я вважаю за потрібне.
15. Мені не так просто включитися в нову, не зовсім знайому для мене групу людей.
16. В мене майже ніколи, тобто дуже рідко, не виникає конфліктів з товаришами, через те, що вони (або хтось з них) не виконують своїх обіцянок чи зобов'язань.
17. Буває, що в мене виникає прагнення познайомитися і порозмовляти з новою для мене людиною.
18. При вирішенні різних питань я досить часто беру ініціативу на себе.
19. Досить часто мені хочеться побути на самоті.
20. У більшості випадків відчуваю себе не дуже добре у незнайомій мені обстановці (серед незнайомих мені людей тощо).
21. Мені подобається бути серед людей.
22. Мене трохи турбує, якщо мені не вдається завершити почату справу.

23. Я почуваю себе не дуже впевнено, якщо потрібно познайомитися з новою людиною.
 24. Мене трохи стомлює часте спілкування з товаришами.
 25. Мені подобається брати участь у групових іграх.
 26. Я досить часто виявляю ініціативу, коли доводиться вирішувати питання, що стосуються інтересів моїх товаришів.
 27. Я відчуваю себе невпевнено серед малознайомих мені людей.
 28. Я рідко прагну до доведення моєї правоти будь-кому з моїх знайомих.
 29. Я відчуваю себе цілком вільно у будь-якій, навіть у незнайомій мені, компанії.
 30. Я займався громадською роботою (шкільною або іншою).
 31. Я прагну до обмеження кола моїх знайомих.
 32. У більшості випадків я не прагну відстоювати свою думку, своє рішення.
 33. Я почуваю себе добре у будь-якій компанії.
 34. Я з задоволенням організовую різні заходи для своїх товаришів.
 35. Я почуваю себе трохи ніяково, якщо доводиться виступати перед великою групою людей.
 36. Я досить часто запізнююся на заплановані зустрічі.
 37. У мене багато друзів.
 38. Я часто потрапляю у центр уваги моїх товаришів.
 39. Під час спілкування із мало знайомими мені людьми я почуваю себе незручно.
 40. Я почуваю себе не зовсім впевнено, не зовсім вільно, коли опиняюся у великій групі своїх товаришів.

КОС-2

Дешифратор. Організаторські схильності

02	+	12	-	22	+	32	-
04	-	14	+	24	-	34	+
06	+	16	-	26	+	36	-
08	-	18	+	28	-	38	+
10	+	20	-	30	+	40	-

$M_0 =$

$K_0 = 0,05 \cdot M_0 =$

$Q_0 =$

Лист відповідей для методики КОС-2

Прізвище, ім'я _____ рік народження _____
 Школа _____ Клас _____ дата _____
 Домашня адреса, телефон _____

01		11		21		31	
02		12		22		32	
03		13		23		33	
04		14		24		34	
05		15		25		35	
06		16		26		36	
07		17		27		37	
08		18		28		38	
09		19		29		39	
10		20		30		40	

$$M_k = \quad K_k = \quad Q_k =$$

$$M_o = \quad K_o = \quad Q_o =$$

КОС-2

Дешифратор. Комунікативні схильності

01	+	11	-	21	+	31	-
03	-	13	+	23	-	33	+
05	+	15	-	25	+	35	-
07	-	17	+	27	-	37	+
09	+	19	-	29	+	39	-

$$M_k = \quad K_k = 0,05 \cdot M_k = \quad Q_k =$$

Обробка й оцінювання результатів тестування

Кількісна обробка тестових результатів передбачає використання двох дешифраторів, в яких проставлено «ідеальні» відповіді, що відображають максимально можливі показники прояву комунікативних і організаторських схильностей. Кожен дешифратор містить номери запитань-відповідей, які стосуються окремо комунікативних (у першому дешифраторі) і організаторських (у другому дешифраторі) схильностей. Обробка результатів полягає у підрахунку кількості співпадінь відповідей учня в листі відповідей з відповідями, які проставлені у дешифраторі. Число співпадань (М) слід ввести в формулу:

$$K = 0,05 \cdot M,$$

де «К» — величина оціночного коефіцієнта, а «М» — кількість відповідей, які співпали з ключем.

Кількісні оцінки, одержані за цією методикою, можуть варіювати від 0 до 1. Показники, ближчі до одиниці, свідчать про високий рівень виявлення комунікативних або організаторських схильностей, ближчі ж до 0 — про низький рівень. Оціночний коефіцієнт К — це первинна кількісна характеристика виявлених схильностей. Для якісної характеристики результатів потрібно використати спеціальні шкали оцінок. В них тому чи іншому діапазону кількісних показників (К) відповідає певна якісна оцінка (О). Рівні прояву комунікативних і організаторських схильностей наведено нижче.

Шкала оцінок комунікативних схильностей

Кк	Qк	Рівень прояву комунікативних схильностей
0,10–0,45	1	Низький
0,46–0,55	2	Нижче середнього
0,56–0,65	3	Середній
0,66–0,75	4	Високий
0,76–1,00	5	Дуже високий

Шкала оцінок організаторських схильностей

Кo	Qo	Рівень прояву організаторських схильностей
0,20–0,55	1	Низький
0,56–0,65	2	Нижче середнього
0,66–0,70	3	Середній
0,71–0,80	4	Високий
0,81–1,00	5	Дуже високий

Учні, що одержали оцінку 1 (Q - 1), характеризуються вкрай низьким рівнем прояву схильностей до комунікативної або організаторської діяльності. В учнів, що одержали оцінку 2 (Q - 2), розвиток комунікативних або організаторських схильностей знаходиться на рівні нижче середнього. Вони не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто у новій компанії, у новому колективі, віддають перевагу перебуванню на самоті, обмежують коло своїх знайомств, відчують труднощі у встановленні активних контактів з людьми, погано орієнтуються у незнайомій ситуації, не відстоюють свої власні погляди і тяжко переживають образи. Прояви ініціативи в громадській діяльності у них вкрай занижені, в багатьох справах вони намагаються уникнути прийняття самостійних рішень.

Учні, що одержали оцінку 3 (Q = 3), характеризуються середнім рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони прагнуть до контактів з людьми, не обмежують кола своїх знайомств, відстоюють свої думки і планують свою працю. Однак потенціал цих схильностей не відзначається високою сталістю.

Обстежувані, що одержали оцінку 4 (Q =4), відносяться до групи з високим рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони не розгублюються у новій обстановці, видко знаходять собі приятелів, по- о прагнуть до розширення кола своїх знайомих, займаються громадською діяльністю, допомагають близьким, друзям, виявляють ініціативу у спілкуванні, здатні до прийняття самостійних рішень у складних ситуаціях.

І все це відбувається не за примусом, а згідно зі своїм власним внутрішнім прагненням, згідно зі своїм спрямуванням.

І, нарешті група обстежуваних, що одержала оцінку 5 (Q = 5), має дуже високий рівень прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони відчують потребу у комунікативній і організаторській діяльності і активно, помітно прагнуть до неї. Для них є характерними швидка орієнтація в складних соціальних ситуаціях, своєчасний вибір засобів спрощення, розрядки ситуації, невимушеність поведінки у новому колективі. Обстежувані цієї групи є ініціативними, вони самі будують потрібну ситуацію навколо себе, приймають самостійні рішення, відстоюють і свої думки, і свої рішення. Вони здатні внести пожвавлення у незнайому компанію, їм подобається організовувати різні ігри, заходи, вони вельми наполегливі у суспільній діяльності, що їх приваблює. Завдяки своїй ініціативності вони самі знаходять ті справи, що відповідають їх потребам у комунікативній і організаторській діяльності.

При інтерпретації результатів дослідження за методикою КОС-2 під час профконсультаційної роботи слід зважати на те, що дана методика виявляє лише наявний рівень прояву комунікативних і організаторських схильностей особистості, безумовно не виконує функцій прогнозу розвитку або гальмування цих схильностей.

Високі результати опитування за КОС-2 слід враховувати як основу для профілізації на вказані на початку даного розділу напрямки і професії, передусім, на соціально-гуманітарний, військовий, управлінський, політичний, педагогічний тощо. В інших випадках низький прояв цих схильностей слід враховувати, у зв'язку з цими напрямками, дуже обережно, і обов'язково зіставляти з іншими видами готовності. Так, комунікативне і організаційне навантаження у відповідних видах профільного навчання може розглядатись як надмірне для інтравертів з меланхолійним та флегматичним типами темпераменту, для циклоїдних, сензитивних і нестійких акцентуатів і та ін.

Здатність цих типів юної особистості до професійного спілкування можна розвивати на етапі профільного навчання, залучаючи їх до спеціальних соціально-психологічних тренінгів, але обережно, поступово, поєднуючи з дотриманням режиму праці і відпочинку, з реальними і посильними кроками до розвитку комунікативної готовності і обережним, вибірковим розширенням кола партнерів зі спілкування.