

ФІЛОСОФІЯ  
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ  
ВИЩОЇ ШКОЛИ:  
ПСИХОЛОГІЧНИЙ  
ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ  
ДИСКУРС

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Видавництво  
«Центр учбової літератури»  
Київ — 2022

УДК 159.98:371.132

Ф 56

**Рецензенти:**

**ГВолошина В. В.** — доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної та консультативної психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова;

**Корнієнко І. О.** — доктор психологічних наук, професор, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету;

**Мірошник З. М.** — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету.

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Рівненського державного гуманітарного університету  
(протокол № 12 від 29. 12. 2021 року)*

**Філософія освітнього простору вищої школи (психологічний та Ф 56 психолінгвістичний дискурс)** : колективна монографія / під ред. Н. В. Корчакової. — Київ: Вид-во «Центр учбової літератури», 2022. – 468 с.

**ISBN 978-611-01-2490-4**

Робота присвячена психологічним питанням життєдіяльності вищої школи, підготовки фахівців психологічних та педагогічних спеціальностей; висвітлюються результати психологічних спостережень за формуванням професійних компетенцій здобувачів вищої освіти, їх особистісним та професійним зростання у процесі навчання та оволодіння освітніми компонентами психологічного спрямування. У монографії акумульовано нові надбання психологічної науки з питань вікової та педагогічної психології, медіапсихології, конфліктології, психолінгвістики, психології вищої школи.

Матеріали монографії будуть корисні для здобувачів вищої освіти, викладачів, практикуючих психологів, вчителів.

УДК 159.98:371.132

ISBN 978-611-01-2490-4

© Колектив авторів., 2022.  
© Видавництво «Центр учбової літератури», 2022.

перший як найвагоміший фактор значною мірою збігається, насамперед, із класичними шкалами «Ціль у житті» та «Самоприйняття» К. Ріфф.

Отже, емпірично експлікована психологічна картина вписується у загальні вікові особливості періодів пізньої юності та ранньої дорослості, що передбачають активну спрямованість на майбутнє та досягнення через активний саморозвиток збалансованої особистісної ідентичності. Як перспективи подальших досліджень розглядаємо емпіричне студіювання, між іншим, досі маловивчених гендерних аспектів переживання психологічного благополуччя студентською молоддю, а також порівняння різних його складових у здобувачів вищої освіти за різними спеціальностями.

*Едуард Івашкевич, Олександр Набочук*

## **Теорія і практика становлення творчого «Я» особистості керівника закладу вищої освіти**

*Хто хоче зрушити світ,  
нехай зрушить себе!*

*Сократ*

Вивчення проблеми психології творчості в наш час набуває комплексного, парадигмального та, навіть, планетарного характеру. Вона є предметом аналізу різних психолого-педагогічних та соціальних дисциплін і являє собою важливу сферу досліджень, вплив на яку мають, крім психології, інші галузі знань про людину – філософія, соціологія, педагогіка, валеологія та ін. Визначення сутності творчості та формування творчих здібностей, можливостей людини, її творчого потенціалу є найбільш актуальними сучасними питаннями для психології становлення особистості. Передусім, проаналізуємо концепції

творчості, які існують у науковій літературі. У вітчизняній психології цілісну концепцію творчості як психічного процесу запропонував Я. О. Пономарьов (1991) – автор *абстрактно-аналітичної теорії творчості*, ключовими категоріями якої є: визнання інтелектуальної активності, сенситивності, біполярності творчого процесу та створення структурно-рівневої моделі, в основу якої покладені психологічні механізми творчості [139]

Творчість в концепції Я. О. Пономарьова розглядається як атрибут креативної матерії, як взаємодія, яка фасилітує особистісний розвиток. Сутність креативності, як психічного новоутворення, зводиться, передусім, до інтелектуальної активності і чутливості (сензитивності) як своєрідних побічних продуктів професійної діяльності. Творча людина по-особливому сприймає та розуміє побічні результати своєї професійної діяльності, які і є творінням нового, тоді як нетворча людина бачить творчі результати лише після досягнення цілей, які, на її думку, є доцільними, що змушує особистість уникати новизни як такої. Вчений розробив структурно-рівневу модель, яка сприймається в науці як центральна ланка (або стан) психологічного механізму творчості. Зокрема, важливим та цікавим висновком є уявлення цього вченого щодо «біполярності», точніше багатополарності творчого процесу. У такому контексті психологічний механізм творчості складається з «віддалених», іноді – біполярних елементів, таких як: інтуїтивне + логічне; оригінальне + теоретична модель; творення + рефлексія; мимовільне + довільне; стимуляція + мотивація; імпульсивне + вольове; несвідоме + свідоме; вроджене + набуте і т.д. Я. О. Пономарьов визначив етапи розв'язання творчих задач, які схематично можна відобразити таким чином: маніпуляції простими чи оригінальними предметами (проте, не цілісними моделями) → маніпуляції уявленнями (в умі) → маніпуляції моделями за методом здійснення спроб і помилок → аналіз



структури певного завдання → план розв'язання (задум) → розв'язання (творча діяльність). На основі співставлення онтогенезу поведінки дітей у проблемних ситуаціях і в процесі розв'язання творчих завдань дорослими психолог дійшов висновку, що функціональні ступені розв'язання творчих завдань дорослими є подібними до етапів онтогенезу дитини [139].

У парадигмі даної, абстрактно-аналітичної теорії творчості, предметом дослідження О. І. Кульчицької та В. О. Моляко (2008) є психологічне вивчення видатних творчих особистостей. Основний висновок наукових досліджень вченого є таким: «талант → багатогранні дії → творча діяльність → створення творчого продукту». Згідно концепції вченого, характерною особливістю багатьох видатних людей є їхні неабиякі творчі здібності, які виявляються в різноманітних сферах діяльності, в тому числі – у професійній [82]. Обдарованість особистості «охоплює» більш широкі здібності, здатності та можливості людини, які виявляються лише в її професійній діяльності. Виявлення обдарованих особистостей є завданням батьків, вихователів та вчителів, що постає перед ними із перших років взаємодії з дітьми. Також вчені зазначають, що не буває у людини ніяких здібностей, які не залежать від загальної спрямованості особистості.

Б. М. Теплов (1985) вважав, що творчі досягнення залежать не тільки від здібностей, але, зокрема, й від вольових особливостей, і поза вивченням останніх неможливо зробити ґрунтовний психологічний аналіз творчої особистості [165]. Згідно позиції вченого, розвиток обдарованості ніби стосується вивчення індивідуальних відмінностей, різних своєрідних можливостей, характерних особливостей людини. Показовим у цьому сенсі є вивчення індивідуальних особливостей талановитих осіб, для яких характерне поєднання слухової та зорової уяви, з їх особливою емоційністю і здатністю «емоційно занурюватися» у зміст, який захоплює особистість.

Тому доцільним є виокремлення певних психологічних типів особистості. Особливо істотним є визнання цінностей різних індивідуально-типових особистостей, які забезпечують творчий рівень діяльності людини. Своєрідність здібностей вирізняє одну індивідуальність від іншої, є запорукою творчих досягнень і визнання людини як цінності для суспільства.

Технології творчої діяльності в сучасній вітчизняній науці нерідко розробляються в контексті теорії розвитку творчої особистості на основі теорії розв'язання винахідницьких задач. Тому наступною теорією визначення сутності творчості є *теорія розв'язання задач (ТРИЗ)*. Ця теорія виникла як альтернатива «Методу спроб та помилок» в психології творчості, де основний акцент робиться на неусвідомлених особистістю процесах (інсайт, осяяння, що ніяким чином не нівелює ефективність системи евристичних технологій (метод мозкового штурму, синектика, морфологічний аналіз). Розробники теорії розв'язання винахідницьких задач розглядають творчість як досить точну науку. Наприклад, І. М. Біла (2009) стверджує, що технічні винаходи є великою мірою закономірними. Винахідник керується законами, які визначають перехід від однієї системи до іншої [19].

Зарубіжні вчені вказують на те, що алгоритми теорії розв'язання винахідницьких задач нерідко сприяють розвитку багатофокусного мислення особистості. У цих алгоритмах передбачаються чітко визначені процедури зміни сутності завдання, тому трансформація відбувається в системі «завдання + особистість». Мова йде не щодо розвитку, математичних здібностей чи здібностей до образотворчого мистецтва, а домінують ціллю стає створення мотивації на опанування технологією творчої діяльності. Головним при цьому є алгоритмізація обробки початково даної інформації (W. Jaide, 1986 [266]). Основним компонентом розвитку творчої особистості вважається самовдосконалення, коли прямі та обернені зв'язки ніби «працюють» у парадигмі певної системи

(у нашому випадку – особистості). При цьому роль зовнішнього середовища, зокрема – освіти – зводиться до переконання особистості у природності процесу творчості, його опануванні, в оволодінні особистістю технологіями творчої діяльності тощо.

В цілому, ідеї теорії розв'язання винахідницьких задач є досить продуктивними, «технологічними» і відповідають нашим поглядам на удосконалення психологічного супроводу системи середньої та вищої освіти, в парадигмі яких мають бути акцентуалізовані технології самоосвіти, саморозвитку і самовдосконалення. Разом з тим, акценти на алгоритмізації обробки інформації частково заперечують синергетичну природу творчості, і тому ймовірнішими та інтуїтивними постають не тільки процеси, а й результати, як своєрідні технології творчих перетворень.

Наступною теорією визначення сутності творчості є *інтелектуально-духовна*. Ця теорія визнає унікальність і вродженість творчих здібностей людини. Творчість, передусім, не є талантом, а швидше природою людини. Вчені стверджують, що передумови до творчих здібностей є у всіх людей, але генетичні задатки самі по собі не відкриються як такі, доки не виникає потреби у суспільному визнанні і не з'являється можливість реалізації творчого потенціалу особистості (Л. В. Завалишина, 2013 [55]). Таким чином, творчість постає нормою людського буття.

Творчість великою мірою актуалізується в інтелектуальній та духовній діяльності людини (R. May, 1975 [279]). Інтелект презентує творчі продукти по-новому, як нову організовану інформацію. При цьому духовна діяльність постає ніби процесом генерації думок. Тому на всіх етапах становлення особистості слід стимулювати і організовувати її інтелектуальну та духовну діяльність. Вважається, що вузька професійна спеціалізація стримує стимули особистості до творчості і у сфері техніки, і в гуманітарних науках. У

результаті і те, і інше дещо нівелюється. Тому сучасні вчені нерідко стверджують, що потрібною є універсальна освіта, але така, що не виключає формування спеціальної майстерності особистості. Творець і предмет творчості утворюють цілісну, гармонійну систему, в якій чітко зафіксовані прямі і зворотні зв'язки. Об'єктом творчості може бути будь-яке явище екосфери, все, що бере участь в еволюції світу, в тому числі – і сама по собі творчість, і власне мислення. Інструментом пізнання та перетворення при цьому є людина, яка також може бути об'єктом творчості.

Наступною теорією до дослідження проблеми творчості та творчого мислення особистості є *гештальтпсихологічна*. Вчені (Waldman, Bass & Yammarino, 1990 [324]) в парадигмі гештальтпсихології диференціюють творче, продуктивне мислення і репродуктивне, в основі якого – запам'ятовування, повторення і відтворення. Творче мислення постає парадигмою реструктурування цілісної, завершеної ситуації, відправною точкою якого є творче формулювання та презентація проблеми. Цей етап творчого процесу визначається у психологічній науці як надзвичайно важливий. Як зазначає D. Waldman, «Формулювання продуктивного запитання часом є великим досягненням, аніж розв'язання поставленої перед особистістю задачі» [324, с. 381]. На другому етапі творчого процесу здійснюється побудова цілісного образу ситуації (гештальту). Його істотним моментом є перецентрування, тобто – перехід від поверхневого і невірного структурування проблеми до адекватної та вірно центрованої структури [324, с. 382]. Нарешті, третій етап творчого процесу є центральною ланкою творчого мислення, що передбачає виникнення ідеї розв'язання проблеми, несподіване прозріння, інсайт. Саме тому творчий процес концентрує в своїй структурі моменти переходу від «розуміння» до «творчого опанування». Четвертою стадією творчого процесу є виконання розв'язання

проблеми, більш глибоке усвідомлення способу розв'язання певної задачі в цілому.

Характеризуючи продуктивне мислення, Е. К Starkweather (1993), одним із перших звернув увагу на те, що творчість корелює з різноманітними особистісними характеристиками [315]. Згідно цієї точки зору мислення особистості слід розглядати як певну інтелектуальну операцію, що повною мірою здатна відокремлювати творче мислення від настановлень особистості, почуттів, емоцій та ін. У емпіричних дослідженнях також виявився негативний вплив звичного (асоціативного або формального) сприйняття взаємостосунків між компонентами задачі на її творче розв'язання. Зокрема дітям, які вивчають геометрію на основі опанування лише формального методу, набагато важче розробити власне свій, індивідуальний творчий підхід до розв'язання задач, ніж тим, хто зовсім не навчався. Таким чином, у психологічних дослідженнях мислення S. B. Rupprecht бачив нові наукові теоретико-методологічні основи для перебудови шкільної освіти [306.].

У контексті досліджень гештальтпсихології вченими було введено до наукового обігу такі поняття, як «проблемна ситуація», «інсайт», «продуктивне мислення», «центрована структура», «перецентрування». Разом з тим, не дивлячись на базові положення контекстного, більш широкого погляду на творчість в цілому, гештальтпсихологи в основному акцентували свою увагу на операційній стороні мислення, ігноруючи роль активності і набутого суб'єктом особистого та професійного досвіду в процесі розв'язання творчих задач. Фактично вчених не цікавила мотиваційна сторона творчості, поза урахування якої людина перетворюється в знаряддя, в засіб для розв'язання тих чи інших задач в психологічному смисловому полі, яке складається тут і тепер.

На відміну від гештальтпсихології в концептуальній системі *психоаналізу* (З. Фройд, 1982 [253], К. Юнг, 1998 [206])

центральними проблемами творчого акту є мотивація та неусвідомлені особистістю компоненти творчої діяльності. Безумовною евристичною цінністю в концепції З. Фрейда є проблема мотивації. Вчений актуалізує увагу на домінуванні мотивів поведінки людини, на двох базових антагоністичних захопленнях: на Еросі – як потягу до життя, знаходженні любові, самозбереженні, єднанні з іншими людьми, творчих та конструктивних тенденціях людини; та Танатосі – бажанні вмерти, схильності до руйнування, самознищення, деструктивних тенденцій. Таким чином, З. Фрейд вперше в історії психології інтуїтивно сформулював дві основні тенденції не тільки щодо творчого процесу, але й закономірностей розвитку культури взагалі – руйнування та створення, дисоціації та асоціації, реструктуризації стереотипних моделей та творчому конструюванні нових. Мотиви творчості, за З. Фрейдом, безпосередньо пов'язані з Еросом і є похідними щодо сексуальних потягів індивіда. В даному випадку на першому плані фокусується десексуалізація та сублимування – переніс сексуальної енергії на процес творчої діяльності як такої.

Ключовим поняттям у психодинамічній теорії творчості вважається сублимація, що розглядається домінуючим джерелом еволюції культури. В теорії К. Юнга сексуальна енергія спрямовується, передусім, на духовні цілі – мистецтво, науку, релігію, політику. Крім цього в продуктах творчості, і, зокрема, – професійної творчості, втілюються, зокрема, витіснені прагнення та переживання. Не менш важливим для психології творчості є твердження про те, що одним із найважливіших джерел творчості є неусвідомлювані особистістю структури психіки. З. Фрейд першим актуалізував проблему взаємозв'язків неусвідомлюваних процесів та творчої діяльності суб'єкта. Цей зв'язок, на думку вченого, виявляється як у самому процесі творчої діяльності, так і у змісті творчих продуктів. З. Фрейд доводить, що свідомість – це лише

поверхневий шар психіки, за яким зафіксовані так звані незвідані особистісні глибини. Останнє, безперечно, набуває неабиякого значення для розуміння творчості як процесу. У психоаналітичній концепції неусвідомлюване є так званою потужною «іраціональною силою», виключно творчо діючий суб'єкт зі своїми особистісними проблемами, конфліктами, драмами, так звана «креативна» частка психіки особистості. Так, у науковій психології З. Фройд вперше ввів термін «колективне несвідоме». Вчений вважав, що конфлікти, переживання, особисті трагедії та драми передаються у спадок і створюють так званий філогенетичний психічний досвід людства. Ці творчо змістовні «прафантазії» є своєрідним підґрунтям, на якому вибудовується індивідуальна фантазія суб'єкта.

Унікальну теорію творчості також змодельював послідовник, а згодом і опонент З. Фрейда, – К. Юнг. На відміну від свого вчителя, він розглядав лібідо не як сексуальну енергію, а як дифузну творчу силу, яка виявляється в різноманітних сферах діяльності особистості. Таким чином К. Юнг продовжив обґрунтування ідеї З. Фрейда щодо колективного несвідомого. Він зауважував, що відкриттю глибинних шарів колективного несвідомого передувала ситуація, яка склалася в ХХ столітті, коли формування світогляду вчених великою мірою зумовлювалося існуванням міфів різних народів нашої планети. Аналіз змісту міфів підтверджував існування неймовірної подібності домінуючих мотивів у різних міфологіях, теоріях та культурах. Актуалізована з самого початку гіпотеза щодо перетину культурних світів у подальшому не підтвердилась. К. Юнг на основі зробленого ним психологічного культурологічного аналізу та проведених експериментів з трансцендентною свідомістю довів існування семантичних структур загального порядку, а саме – психічних детермінант поєднання образів у різних культурах. К. Юнг також

«розводить» глибини підсвідомості практично до нівелювання їхніх меж, «поміщаючи» в сферу підсвідомості не лише «особистісне несвідоме» (поверхневий шар, індивідуальний досвід людини), і не тільки загальнолюдський досвід (колективне несвідоме), але й «позалюдське несвідоме» (той спільний зміст, що є у людини з тваринним світом).

Отже, змістом несвідомого кожного окремого суб'єкта постають психічні комплекси, а саме – несвідомі психічні фрейми індивіда, які організовані у визначені системні утворення та мають вплив на життєдіяльність людини. Вони є результатом психічних травм, конфліктів, констеляції образів, ідей, тенденцій, витіснених суб'єктом у свою підсвідомість. Таким чином, вроджене колективне несвідоме містить духовний матеріал, який має досить глибоке коріння, та який і пояснює властиве всьому людству прагнення до творчого самовираження та креативної досконалості. Концепція З. Фрейда щодо існування різних рівнів несвідомого (індивідуального та колективного) дозволила в подальшому визначити зміст колективного несвідомого, а саме – архетипи (за термінологією К. Юнга), які складають загальну основу духовного життя людини. Досить суттєвими постають особливості архетипів, які, в свою чергу, створюють надіндивідуальне ціле, що викликає своєрідний синтез протилежностей та некоректність. Архетипи не є цілковито визначеними образами, а так званими вродженими можливостями уявлень особистості, психічними переживаннями одного і того ж типу. Вони, в свою чергу, персоніфікуються та конкретизуються в образах уяви індивіда, в міфах, легендах, казках, мистецтві, релігії тощо.

Таким чином індивідуальна психіка особистості архетипічного змісту, як правило, набуває досить різних динамічних форм та активно впливає на встановлення суб'єктом різних взаємостосунків зі світом, що, в свою чергу, фасилітує процес змістоутворення під час сприйняття



особистістю явищ оточуючої суб'єкта дійсності, сприяє участі індивіда в творчій діяльності різних видів.

У теорії К. Юнга розглядаються три домінувальних архетипи: «Тінь», «Аніма» («Анімус») та «Сенс». Вчений зазначає, що в архетипі «Тінь» кристалізуються, передусім, агресивні та руйнівні тенденції. Тінь – це «диявол», «сатана» внутрішнього світу людини, який у спадок перейняв риси злочинної, неповноцінної особистості. Цей архетип в психічному сенсі є досить-таки протилежним архетипу сенсу. Архетип «Аніма» є прообразом жінки в несвідомій психіці чоловіка. Відповідно «Анімус» – прообраз чоловіка в несвідомому світі жінки. Сексуальна функція цього архетипу тлумачиться К. Юнгом як архетип життя, основа життєвої спонтанності, природного початку в людині [206].

Із архетипу «Сенсу» безпосередньо можна зробити висновок щодо духовної, релігійної функції душі. З метою характеристики цього архетипу К. Юнг визначає термін «самість», який детермінує цілісність існування особистості, поєднання свідомих та несвідомих рис. Самість є своєрідною ціллю життя, бо вона цілковито відображує ту комбінації життєвих скриптів, які й фасилітують здійснення суб'єктом творчої діяльності. Процес набуття людиною самості К. Юнг назвав становленням індивідуації. Цей процес є своєрідною інтеграцією різних структур психіки особистості навколо її «самості» через цілковите усвідомлення і розуміння несвідомого змісту. Усвідомлення актуалізує ставлення особистісної зрілості, особистісної рівноваги, а, отже, – й творчості. Так зване «відчуження» несвідомого є домінувальною причиною деформації особистості, джерелом її психічних хвороб та неврозів. К. Юнг неодноразово стверджував, що несвідоме не просто актуалізує минулі скрипти, воно є домінувальним чинником створення майбутніх психічних ситуацій, ідей, нових думок, творчих відкриттів. Колективне несвідоме не лише вміщує у своєму змісті творчу

життєвість, спонтанність, імпульсивність, але й є домінуючим джерелом творчого дару, творчого натхнення тощо [206].

Таким чином, К. Юнг виокремлює в структурі особистості два концепти – суб'єктне та творче, які знаходяться в антагоністичних взаємостосунках один із одним. Виходячи з цього, кожному творчо обдаровану людину можна вважати особистістю із синтезом парадоксальних властивостей. З одного боку, людина створює творчий продукт, особистісно значущий для неї. З іншого, кожен творчий продукт вміщуватиме фрейми позаособистісного людського досвіду, що створюють скрипти душі людини, яка бере участь у неусвідомлюваних творчих актах. Тому К. Юнг вважав, що творча сутність ніби «живе та проростає в людині, як дерево в ґрунті, із якого воно забирає потрібні соки». Аналітична психологія називає це явище «автономним творчим комплексом», який постає в якості відособленої частини душі суб'єкта, що веде своє самостійне, вилучене із ієрархії свідомості психічне життя та згідно своєму енергетичному рівневі, своїй силі на правах домінуючої характеристики мобілізує «Я» «служити» творчій особистості. У свою чергу автономний суб'єктно зорієнтований творчий комплекс в структурі особистості ніяким чином «не підкорюється» свідомому управлінню суб'єктом своїми інстанціями. Цей комплекс великою мірою з'являється та зникає через те, що він відповідає бажанням індивіда. Таким чином, творчий дар, за К. Юнгом, – це особистісне утворення, великою мірою не підвладне свідомій волі людини. У подальшому ці ідеї К. Юнга підтвердилися і знайшли своє відображення в теорії, яка диференціює два типи креативних особистостей: «довільні креативи» – ті, які вирізняються свідомим настановленням на здійснення творчої діяльності (в літературі наводяться як приклад постаті М. Ю. Лермонтова, Г. Лонгфелло) та «мимовільні креативи» – творчі особистості, які

характеризуються набуттям автономного творчого комплексу (постаті В. Моцарта, О. С. Пушкіна, Л. М. Толстого, І. О. Гончарова, І. Ф. Стравинського).

Не зважаючи на те, що у змісті психоаналітичної теорії в основному акцентується увага дослідників на проблематиці художньої творчості, відкриття З. Фрейда та К. Юнга, безумовно, є досить універсальними. Принципово важливими для нашого дослідження є наукові публікації, які актуалізують неусвідомлені та мотиваційні компоненти творчості суб'єкта.

Іншою теорією творчості є *компенсаційна*. Ця теорія («the theory of inferiority feeling») запропонована А. Адлером (1997) на основі ідеї компенсації. Відповідно до компенсаційної теорії, люди розвивають науку, мистецтво та інші сфери культури великою мірою з метою компенсації своїх недоліків [8]. Беззаперечно, теорія А. Адлера має певні конкретні переваги та залишається однією з найважливіших наукових здобутків. Погоджуючись із цією теорією, слід зауважити, що компенсаційні механізми, великою мірою впливаючи на форми творчості, якими займаються індивіди, самі по собі не пояснюють самого творчого процесу, а лише окреслюють його. Погляди А. Адлера на проблему творчої діяльності є достатньо ґрунтовними та вміщують інші продуктивні ідеї: творче «Я», самовизначення, стиль життя, життєвий сценарій, творчі фрейми, життєві скрипти. Основою індивідуальної теорії особистості А. Адлера є переконаність у творчій природі людини. Визнаючи значення спадковості навколишнього середовища для суб'єктного розвитку особистості, А. Адлера наполягав на тому, що індивід є більш значущим створінням, ніж лише сам по собі продукт цих двох впливів. При цьому ані спадковість, ані оточення не є визначальними факторами. Ці моменти лише забезпечують вихідну основу для здійснення творчого розвитку особистості та впливу на неї оточуючого світу, на які індивід відповідає, використовуючи свою творчу силу. Таким чином, творче «Я» впливає лише на всі сфери особистісного досвіду, а

також на пізнавальні процеси суб'єкта: сприйняття, пам'ять, уяву, фантазію і мрії, що робить кожну людину індивідумом, який самовизначається, творчо вибудовує своє власне життя та перетворюється на творця своєї особистості. Також А. Адлера намагався визначити і витoki творчої енергії, яка, на його думку, є результатом досить довгої історії еволюції, у якій творчість займає не останнє місце. Вчений вважає, що люди, переважно, наділені творчою силою від народження, тому творчі здібності суб'єктів «розквітають» із самого раннього дитинства, і це, в цілому, сприяє розвитку соціального інтересу до проблем творчості [4].

Отже, теорії становлення творчого «Я» особистості є домінуючими для розвитку психології творчості. У цьому науковому конструкті, безумовно, втілений активний творчий принцип людського життя. Творче «Я», або, іншими словами, «позиція творця» можуть також розглядатися в якості мотиваційного компонента в структурі креативності у дорослих.

Іншою теорією творчості є *когнітивна*. Вона виникла в контексті теорії теоретичних конструктів Дж. Келлі (2000) та отримала назву «теорія особистісних конструктів». Практично не використовуючи терміни «креативність» чи «творчість», Дж. Келлі створив досить-таку оригінальну теорію творчості та творчої особистості. В основі теоретичних фреймів Дж. Келлі покладено гуманістичну за своєю суттю точку зору на людину як на вченого, теоретика, дослідника, який досить активно інтерпретує світ, обробляє інформацію, прогнозує, ефективно та, разом з тим, творчо взаємодіє зі світом. Особистість за Дж. Келлі є своєрідною унікальною системою суб'єктивних за своїм змістом конструктів, яку індивід використовує для інтерпретації свого життєвого досвіду, творення власної моделі світу [76].

Вчений побудував свою теорію на основі вже існуючої на той час філософської концепції конструктивного альтернативізму, яка, за своєю суттю, відображує провідні

принципи творчості. Конструктивний альтернативізм фіксує і надає людині неабияку кількість можливостей для вибору творчих, нерідко – альтернативних або банальних концептів, що доводить необхідність перегляду, компресії або заміни існуючих стереотипів сучасного тлумачення світу. Дж. Келлі розглядає оточуючий світ як стимул, з метою інтерпретації людини як творця, вченого, дослідника, а життя людини – як постійне експериментальне дослідження, як формулювання гіпотез щодо реальності, життєвого світу, за допомогою яких особистість великою мірою намагається передбачити та контролювати події.

Усвідомлення людиною дійсності – це завжди центральний предмет для тлумачення творчої діяльності. Суб'єкт розуміє, що ніщо не є постійним або скінченим. Відповідно, будь-яку подію особистість може розглядати з різних боків. «...Яка б не була природа або чим би, врешті-решт, не обернулися пошуки істини, ми сьогодні зіштовхуємось з фактами, яким можна дати стільки пояснень, скільки в змозі придумати наш розум» (Дж. Келлі [76]). Тому будь-яка картина світу для людини є гіпотетичною та в своєму роді творчою. Люди формулюють гіпотези, перевіряють їх, залучаючи до цієї діяльності ті ж самі психічні процеси, що й вчені під час здійснення своїх наукових пошуків. Таким чином, Дж. Келлі не тільки вперше описав структуру та хід альтернативного гіпотетичного мислення, а й спробував за допомогою базового, ключового для його теорії поняття «особистісний конструкт» пояснити життя людини як виключно творчий експериментальний процес [76]. Особистісний конструкт у теорії вченого є ідеєю, думкою, моделлю, яку людина використовує, щоб усвідомити або інтерпретувати, пояснити або передбачити свій набутий досвід, у тому числі – творчий. Ця структура є досить стійким способом осмислення суб'єктом оточуючої дійсності, за допомогою якого людина сприймає, пояснює світ і створює та

обґрунтовує несуперечливу картину світу в просторі протилежностей (добро-зло, розумний-дурний, хороший-поганий). Таким чином, особистісні конструкти є біполярними та дихотомічними.

У свою чергу, ступінь індивідуальної свободи та творчості визначається домінувальними типами особистісних конструктів, які використовує людина. Дж. Келлі виокремлює такі типи конструктів: попереджувальні, тобто ті, які стандартизують окремі структурні елементи конструктів, та парадигмальні, які узагальнюють творчу діяльність як таку. Домінування цих конструктів свідчить щодо ригідності мислення; констеляторні конструкти також ілюструють шаблонне мислення та великою мірою обмежують індивідуальні можливості стосовно альтернативних думок суб'єкта, передбачаючи в якості домінувальних конструкти, відкриті для альтернатив та нового досвіду особистості. Останнє свідчить щодо гнучкості мислення індивіда. Саме останні, альтернативні конструкти відповідають творчим рішенням особистості і, за словами Дж. Келлі, без них «ми були б приречені на незмінний, шаблонний та зовсім нерезультативний спосіб усвідомлення оточуючої дійсності» [76, с. 33].

Особистісні конструкти мають досить-таки визначені формальні властивості: діапазон використання та проникність-непроникність. Шкала проникності-непроникності є такою, що визначає можливість емпіричних модуляцій та включення нової інформації в контекст існуючих особистісних конструктів. Чим більшою мірою проникливими є особистісні конструкти, тим більше можна діагностувати можливостей змін всередині цих структур, тим вищою є мобільність, гнучкість, креативність прийнятих індивідом рішень. Ще одним ключовим для теорії творчості є висновок Дж. Келлі стосовно моделі індивідуальності, яку вчений інтерпретує з точки зору унікальності системи особистісних конструктів кожної людини: «Люди відрізняються один від одного тим, як саме вони

інтерпретують події» [75, с. 36]. Останнє, значною мірою і актуалізує індивідуальну творчість.

Проблема творчості в *гуманістичній психологічній теорії* виникла як альтернатива біхевіоризму та психоаналізу і великою мірою пов'язана з філософією екзистенціалізму (К. Ясперс, С. К'еркегор, Ж. П. Сартр, М. Гайдеггер, Г. О. Балл). Для гуманістичної психології характерним є оптимістичний концептуальний погляд на людство та природу творчості. Сама по собі сутність людини, на думку психологів гуманістичного напрямку, рухає її до напрямку особистісного зростання, творчості, самореалізації та самодостатності. Це дозволяє розглядати творчість в контексті всієї життєдіяльності людини як спосіб її життя (а не тільки як спосіб розв'язання конкретних завдань), як можливість свободи вибору. Людина, в свою чергу, постає активним творцем власного життя (Е. Фромм, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Р. Мей, Г. О. Балл). Е. Фромм (2007) визначає творчість як здатність дивуватися та пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, спрямованість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення набутого особистісно значущого досвіду. Дотримуючись логіки цього формулювання, критерієм творчості для вченого постає не стільки якість результату (як своєрідний продукт творчої діяльності), а швидше як процеси, які великою мірою активізують творчість. Продуктивна орієнтація людини в теорії Е. Фромма є ідеальним станом особистості, кінцевою ціллю її розвитку. Праці Е. Фромма стверджують, що він розглядав цю орієнтацію як відповідь на протиріччя людського існування в сучасному суспільстві.

Співзвучною до цих ідей є і концепція А. Маслоу (1982). На відміну від класичного психоаналізу, вчений вивчав «позитивні виміри людського досвіду», психічне здоров'я, умови повноцінного розвитку як шляхи реалізації творчого потенціалу особистості. Теорія самоактуалізації вченого відповідає, передусім, гуманістичним поглядам у розумінні

унікальної сутності людини, її буття, потенційних можливостей, саморегуляції, ефективного функціонування та позитивної перспективи розвитку особистості. Універсальними тенденціями індивідуального розвитку в теорії А. Маслоу є особистісне зростання, самоактуалізація, прагнення до здорового способу життя, пошуку ідентичності та автономності, суверенності тощо, прагнення до втілення прекрасного, у власних творчих здобутках чи надбаннях. Визнання пріоритету творчих можливостей кожної людини є найбільш значущим акцентом гуманістичної психології А. Маслоу. Творчість розглядається вченим як досить-таки універсальна характеристика, вроджена властивість, яка потенційно експлікується у структурі психіки всіх людей від їхнього народження: так дерева дають листя, птахи літають, людина здійснює творчу діяльність. Однак більшість людей втрачають цю здібність у процесі входження до парадигми певної культури, чому сприяє й набуття ними певної освіти. А. Маслоу стверджує, що потреба в самоактуалізації є у кожній особистості, але, як правило, реалізують її лише декілька відсотків людства. Причина цього, зазначає вчений, полягає в тому, що люди не усвідомлюють свого потенціалу, бояться показувати свої здібності. Найбільш важливим для теорії творчості є питання щодо мотивації, яку А. Маслоу описав у термінах ієрархії потреб за принципами пріоритету та домінування. В основі творчої діяльності особистості покладені найвищі особистісні потреби – потреба в самореалізації, зростанні та розвитку. Задоволення потреб, що фіксуються із самого низу зазначеної ієрархії, робить можливим цілковите усвідомлення потреб, розміщених зверху творчої парадигми, та участі суб'єктів в створенні мотиваційних доменів. Чим вище людина здатна піднятися в парадигмі цієї ієрархії, тим більшу індивідуальність, людські якості, психічне здоров'я та здатність до творчості вона здатна продемонструвати.



Істотною, з позицій психології творчості, є гіпотеза А. Маслоу щодо існування у людини дефіцитарних мотивів, пов'язаних із біологічними потребами, та метапотреб (найвищих цінностей, мотивів особистісного зростання), таких як істина, краса, досконалість, справедливість. На основі проведених емпіричних досліджень, вчений дійшов висновку, що люди, які живуть повноцінно (особистості, які самоактуалізуються), мають наступні характеристики: ефективне сприйняття реальності; прийняття себе, інших людей та оточуючої природи; прагнення до самореалізації; концентрацію на проблемі, поглинання своєю справою як актуалізація свого покликання; автентичність – відверта, відкрита поведінка у ставленні до себе та інших; наголошення на простоті та природності своєї поведінки; незалежність, автономність в судженнях; впевненість в своїх силах, адекватність самооцінки, здатність до актуалізації вершинних переживань; суспільний інтерес; глибокі міжособистісні взаємостосунки; ініціативність та гнучкість у прийнятті рішень; демократичний характер власної діяльності; здатність до розмежування засобів та цілей; філософське почуття гумору; критичність та висока ступінь особистісної рефлексії; безпосередня сприйнятливність у ставленні до нового. До недоліків теорії А. Маслоу можна віднести відсутність точних, конкретних змінних, які великою мірою контролюють прояв та модифікацію самоактуалізації особистості. Разом із тим, теоретичні основи теорії А. Маслоу дозволили в подальшому компенсувати цю прогалину та розробити діагностичний інструментарій для визначення ступеню самоактуалізації людини – тест самоактуалізації особистості (Test SAMOAL).

У парадигмі гуманістичної психології, розглядаючи структуру творчості, А. Маслоу виділяв у ній декілька рівнів: творчість першого і другого рівнів, а також найвищий рівень – так звана інтегрована творчість. Творчість першого рівня є своєрідним результатом актуалізації у людини

неусвідомлюваних мотивів, що наближує розуміння творчості в гуманістичній парадигмі до розуміння цього феномену за теорією психоаналізу З. Фрейда. Творчість другого рівня передбачає активне оперування особистістю складними мисленнєвими процесами з метою розв'язання певної творчої задачі: всі знання, які суб'єкт мав до цього часу, аналізуються, систематизуються та переосмислюються, творчо глумачаться та обґрунтовуються, піддаються унікальній інтерпретації. Останнім, у повному розумінні цього слова, досконалим рівнем є інтегрована творчість – саме в ній два попередніх рівні інтегруються в єдине ціле, причому, за Р. Мейєм, цей рівень творчості і є передумовою створення найбільш відомих шедеврів і відкриттів. На нашу думку, останнє твердження створює неабиякі можливості для емпіричного дослідження різних видів творчості, в тому числі – управлінської, що буде предметом нашого аналізу в майбутніх публікаціях.

На відміну від А. Маслоу, який дотримувався думки про те, що поведінка людини регулюється ієрархією потреб, К. Роджерс (1993) стверджував, що поведінка більшою мірою визначається функцією унікального сприйняття людиною навколишнього світу [143]. Якщо в теорії А. Маслоу процеси особистісного розвитку фактично ігнорувалися, К. Роджерс виявляє конкретні, цілковито визначені форми розвитку, які великою мірою сприяють експлікації здатності людини до удосконалення вродженого потенціалу. Найважливішим мотиваційним конструктом є тенденція до саморозвитку та самоактуалізації, яку вчений розглядав як психічний та біологічний факт, як домінуючий спонукальний мотив здійснення творчої діяльності. Під цим мотивом К. Роджерс має на увазі спрямовуючий фрейм, що виявляється у всіх формах органічного та соціального життя – прагнення до особистісного розвитку, удосконалення, зрілості, тенденцію до експлікації і демонстрації всіх здібностей організму та концепції власного «Я». З урахуванням власного досвіду

психотерапевта К. Роджерс цілковито переконався, що творче прагнення є в кожному індивідові й воно очікує лише найбільш сприятливих, позитивних умов для звільнення та прояву особистісного потенціалу.

Отже, К. Роджерс розглядає феномен творчості в загальному контексті психології особистості та розвитку цивілізації в цілому. «Я стверджую, – зазначав К. Роджерс, – що більша частина серйозної критики нашої культури швидше за все пов'язана з недостатністю творчості, творчої діяльності. У випадку, коли людство не зможе по-новому, оригінально та творчо адаптуватися до навколишнього світу, наша культура загине, і розплатою за відсутність творчості буде не тільки погане пристосування, адаптація індивіда та групова напруженість, але й повне знищення всіх народів» [143, с. 67]. К. Роджерс неодноразово наголошував, що все людство, в цілому, характеризується природною тенденцією рухатися в напрямку незалежності, соціальної відповідальності, креативності та зрілості. Таким чином, наше «життя та сприйняття оточуючого світу – є цілковито творчим актом» [143, с. 63].

Отже, в науковій літературі творчість розглядається як здатність продукувати унікальні ідеї, результати, способи розв'язання всіх життєвих проблем, як одна із найважливіших, пов'язаних з оптимальною психологічною зрілістю, характеристик людини, яка повноцінно функціонує (останнє є одним із ключових термінів К. Роджерса, що фасилітує здатність особистості до здійснення творчої діяльності). Творча людина завжди використовує свої здібності та таланти, реалізує свій особистісний потенціал, рухається до повного пізнання себе та сфери своїх індивідуальних переживань. К. Роджерсом встановлено п'ять характеристик, що є досить загальними для людини, яка повноцінно функціонує: відкритість до переживання (усвідомлення себе повною мірою); екзистенційний спосіб життя (здатність жити повноцінно в кожний момент свого життя); органічна довіра до

себе; емпірична свобода (здатність робити усвідомлений вибір); креативність). Продукти творчості (ідеї, нові оригінальні проекти, дії) та творчий спосіб життя, як правило, з'являються у людини, яка прагне жити адаптивно і конструктивно в парадигмі культури та, в той же час, задовольняє свої найбільш глибокі особистісні потреби, які й фасилітують творчу діяльність як таку. К. Роджерс вважає творчість універсальною характеристикою: «Я вважаю, що не існує суттєвої різниці у визначенні творчості під час створення картини, літературного твору, симфонії, винаходу нових знарядь для вбивства, розвитку наукової теорії, пошуку нових особливостей в особистісних взаємостосунках або в створенні нових характеристик власної особистості» [143, с. 165]. Причину стереотипного мислення в сучасному суспільстві психолог вбачає в системі освіти, яка зорієнтована на досить-таки посередні стандарти: «Отримавши освіту, ми зазвичай стаємо конформістами зі стереотипним мисленням, людьми із «закінченою освітою», а не вільними творчими та оригінально мислячими суб'єктами» [143, с. 167].

Одним із досягнень К. Роджерс, безумовно, є визначення внутрішніх та зовнішніх умов здійснення творчої діяльності. До внутрішніх умов вчений відносить: 1) екстенсійність (відкритість до нового досвіду); 2) внутрішній локус оцінювання; 3) здатність до незвичних, нетрадиційних та оригінальних поєднань. Зовнішніми умовами здійснення творчої діяльності К. Роджерс визнає: 1) психологічну безпеку і захищеність (визнання безумовної цінності індивіда, створення оточуючої дійсності, в якій є відсутнім зовнішнє оцінювання); 2) свобода самовираження. До супутніх компонентів творчого акту психолог відносить емоції (естетичні, евристичні, комунікативні тощо). Таким чином, проблематика, яку психологи гуманістичного напрямку відносять до психології творчості, містить різноманітні аспекти теорії творчості: аспекти самоактуалізації, характеристики творчого процесу,

етапи творчого процесу, мотивація здійснення творчої діяльності, внутрішні та зовнішні умови, які фасилітують творчу діяльність.

Г. О. Балл (2017) як один із представників раціогуманістичної психології вважав, що творча взаємодія між учасниками освітнього процесу має відбуватися на засадах толерантності, що «запобігає догматичній абсолютизації одних позицій та поглядів і абсолютному, огульному запереченню інших, протистоїть стереотипам, за якими шляхетні мотиви поведінки радо приписуються лише «своїм», тоді як «чужим» – низькі [9]. Цей принцип передбачає, зокрема, відмову від спрощених, однобічних інтерпретацій складних явищ історії й сучасності, розуміння того, що складовою їх адекватного тлумачення є, поряд із правдою «нашої» спільноти, також і правда тих спільнот, які конфліктували (а може, й нині конфліктують) із нею» [9, с. 38]. При цьому Г. О. Балл стверджує, що принцип толерантності безпосередньо пов'язаний із розумінням складності й суперечливості світу. Проте, толерантність не передбачає прийняття думок, переживань, емоцій та почуттів, дій та вчинків інших. Разом з тим, толерантність не є тотожною байдужості чи індиферентності. Навпаки, толерантність означає прояв суб'єктності, суб'єктного ставлення як особисто до свого процесу творчого діяння, так і до продуктів творчого моделювання тощо.

Творче діяння, вважає Г. О. Балл, забезпечується також принципом медіаційності. Останній передбачає участь особистості у фактові ведення діалогу. У творчому процесі має місце медіацій не опрацювання та опанування різними змістами. В такому контексті медіація протиставляється інверсії, що є засобом актуалізації дуальної опозиції у смисловій парадигмі. Механізм інверсії, вважає вчений, передбачає надання абсолютної переваги одному з полюсів дуальної опозиції, наприклад, обґрунтування своєї точки зору, своєї позиції або думки) в творчій взаємодії. У разі розчарування в творчому пошуку людина, як правило, перестрибує до протилежного полюсу у

просторі наявних культурних смислів. В цьому плані логіка медіації буде спрямована на пошук зовсім нових смислів за межами сенсів, що утворилися набагато раніше [7, с. 41-42].

Своїм прикладом вчений завжди намагався продемонструвати творчий підхід до будь-яких явищ та процесів оточуючої нас дійсності. Вчений намагався «здобути» творчий продукт скрізь, в усьому, що було поряд, в усіх фреймах, скриптах та моделях, які з першого погляду не зацікавлювали собою ані дослідників, ані пересічних громадян. Ось, наприклад, як Г. О. Балл пояснював своє бажання та свої творчі дії щодо збагачення української мови новою термінологією: термін «*учіння*» як відповідник до російського відповідника «*учение*» (що може тлумачитися як процес або певна діяльність) та «*учёба*». І далі: «Іменник «*учіння*» здавна існує в українській мові (він є, зокрема, у відомому словнику Бориса Грінченка), а до наукового вжитку був уведений Г. С. Костюком. Настав час зробити наступний крок і збагатити українську психолого-педагогічну термінологію прикметником *учінневий*, утвореним від цього іменника за тою самою моделлю, за якою від іменника *мислення* утворено прикметник *мисленневий*, а від іменника *мовлення* – *мовленневий* (до двох останніх прикметників психологічна громадськість вже призвичаїлася). Тоді вищезгадані важливі поняття цілком природно постануть в українському обличчі як *учіннева діяльність*, *учіннева дія* і *учіннева задача*» [9, с. 109].

Іншим напрямом у психології творчості є *онтопсихологічний*. Змістовим центром теорій та концепцій творчості, які входять до парадигми цього напрямку (К. Urban & Н. Jellen, 1989 [323]), визнає процес розвитку творчої індивідуальності особистості із притаманним саме їй духовним світом, цінностями, прагненнями, сферами взаємостосунків, уявленнями щодо себе, щодо інших, щодо свого творчого призначення в житті. Онтопсихологія досліджує, яким чином індивідуальність вибудовує своє життя, реалізує себе в діяльності, творчості, спілкуванні.

Аналізуючи людину як активного суб'єкта життєдіяльності, онтопсихологія виокремлює два основних способи людського існування та, відповідно, два типи ставлення до життя. Перший спосіб – це життя, яке не виходить за межі зв'язків, в яких існує людина, де кожне її ставлення є індивідуальним ставленням до окремих явищ, але не до життя в цілому. В описаному випадку людина не здатна осмислити весь свій складний життєвий шлях як єдине гармонійне ціле. Саме по собі життя для людини є некерованим стихійним процесом. Цей спосіб ставлення до життя є неусвідомленим, своєрідним підпорядкуванням домінувальним тенденціям або волі більшості.

Другий спосіб пов'язаний з активним розвитком особистісної та інтелектуальної рефлексії, це – шлях побудови морального за своєю суттю людського життя на творчій основі. У даному разі людина є творцем свого власного життя та життя суспільства в цілому, до якого вона себе відносить. Основна ціль онтопсихології – творча реалізація людини, досягнення автентичності, відповідності своїй природі, гармонізація (співпадіння) свідомих та неусвідомлених фреймів, становлення у людини рефлексивного, творчого, морального ставлення до власного життя.

Онтопсихологія виходить з позицій, що якщо свідомість людини є нетворчою, її слід вважати «хворою». В свою чергу, «хвора» свідомість відображує реальність у досить-таки спотвореній формі, таким чином, та деформує особистість, блокує її індивідуальний розвиток. Людина в даному випадку знаходиться у стані «екзистенційної шизофренії» (J. Suler, 1980 [318]), досить-таки неузгодженого існування. Тільки ті дії людини, які відповідають творчій свідомості і, разом з тим, узгоджуються із кодом природи, є здоровими, позитивними, сприяють особистісному зростанню та саморозвитку, відповідають законам життя як такого. Особливу роль онтопсихологія надає художній діяльності, мистецтву, які, на думку вчених (G. Rose & J. Gilbert, 1992 [304]), позитивно впливають на оточення, роблять свій

окремий внесок до сфери культури. До систем впливу на особистість відносять музику, танок, живопис, архітектуру, моду та навіть кулінарне мистецтво, та ін.

У парадигмі онтопсихології розроблені практично зорієнтовані технології розвитку креативності, в тому числі – імагогіка (від лат. «акція в середині мене») – метод приведення до руху неусвідомлюваних шарів духовного життя людини, образів з неусвідомленим змістом, які спонтанно виникають, та їх актуалізація на свідомому рівневі. У науці імагогіці були синтезовані досягнення вчених, які займаються медитаціями, символічною візуалізацією, психосинтезом, візуальним мисленням, проєктивною психодіагностикою. Ці методи дозволяють проаналізувати внутрішню сутність людини, виявити зони психологічної проблематики, які недоступні свідомому баченню, що дозволяє актуалізувати приховану реальність, яка здійснює вплив на людину та зумовлює її поведінку. Ключовим поняттям та об'єктом дослідження в імагогіці є образ. Традиційно, з метою створення творчого образу, використовуються три процедури: аналіз образів сновидінь; розшифровка образів, які спонтанно виникають; аналіз продуктів художньої творчості. Як правило, образи інтерпретуються з точки зору «біологічної правди», а не культурних міфів, релігійних поглядів, наукових теорій. Аналіз образів вміщує всі деталі, нюанси, які, на думку онтопсихологів, завдяки величезній кількості інформації фасилітують створення творчих продуктів.

Таким чином, позитивним для розвитку психології творчості в парадигмі онтопсихології є антропологічна основа креативності та розроблена в цій парадигмі технологія діагностики і удосконалення творчих можливостей особистості.

Наступним напрямом у дослідженні проблем психології творчості є *соціальний*. У парадигмі цього напрямку домінують теорія латерального мислення. Смісловим центром теорії латерального мислення Е. де Боно вважає проблему перетворення інформації (Е. Боно, 2015 [227]). Вчений



наголошує на актуальності цієї проблеми, передусім, в соціальному плані. Вчений вважає, що потреба в перетворенні ідей та виокремленні творчих продуктів стає все більшою мірою гострішою за умов все більш швидкого темпу нашого життя. При цьому психолог зазначає, що нерідко творчість фасилітується завдяки методам перебудування ідей, а інколи навіть і складними, конфліктними ситуаціями та ситуаціями когнітивного дисонансу. З огляду на останнє твердження Е. де Боно наводить характеристику вертикального та латерального мислення, завдяки яким творчість постає можливою. Властивості латерального мислення порівняно із властивостями «вертикального» мислення наведено в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

**Властивості латерального і вертикального мислення**  
(за Е. Боно [226])

Вертикальне мислення	Латеральне мислення
Вибіркове	Творче
Розвивається в заданому суб'єкті напрямку	Створює свій власний напрямок, спонукає до подальшого пошуку розв'язань, в тому числі – творчих
Аналітичне, послідовне	Стрибокподібне
Використовує методи заперечення, виключення, зосередження на певному одному моменті, відкидаючи непотрібне	Заперечень або виключень, як правило, немає, використовується будь-яка можливість
Орієнтується на стійкі класифікації, визначення та позначення, категоризації об'єктів	Свобода від певних обмежень, позначень, законів
Процес з кінцевим результатом	Ймовірнісний процес
Найбільшою мірою ймовірні напрямки пошуку	Найменшою мірою ймовірні напрямки пошуку
Домінуюча емоція суб'єкта – впевненість	Домінуюча емоція суб'єкта – сумнів

Порівнюючи характеристики вертикального та латерального мислення, Е. де Боно не протиставляє їх, а зазначає, що латеральне мислення суттєво розширює можливості вертикального мислення, роблячи цей процес високоефективним. Характеризуючи вертикальне мислення як доволі визначений спосіб обробки інформації, результатом якого у будь-якому разі стає створення моделей та стереотипів, вчений наголошує як на перевагах даного способу (зокрема, швидкість впізнання, стабільність та структурованість орієнтацій суб'єкта в оточуючому світі), так і на обмеження пошуку та суто негативні наслідки творчої діяльності [227]. Результати вертикального мислення та своєрідні моделі-кліше мають властивості фіксованості; вони досить важко змінюються, а в результаті, гальмують свій розвиток. Вичерпавши свої ресурси, моделі, створені переважно за допомогою вертикального мислення, ці моделі стають своєрідними «пастками» та не дозволяють суб'єктові рухатися вперед. Латеральне мислення великою мірою сприяє перетворенню творчих ідей за допомогою їх інтуїтивної перебудови, переформатування тощо. Метою людини з перевагою латерального мислення є, як правило, вносити зміни до процесу пізнавальної діяльності, а не шукати докази. Генерація нових ідей та позбавлення від старих, набутих стереотипів є двома протилежними мотивами, які визначають сутність латерального мислення. На думку Е. де Боно, латеральне мислення безпосередньо пов'язане з інтуїцією, творчими здібностями та почуттям гумору суб'єкта. Вчений зазначає, що всі ці процеси мають одну і ту ж саме основу. Інтуїція становить єдиний спосіб перетворення різних ідей у невизначених ситуаціях. Інтуїція та почуття гумору щільно пов'язані зі зміною стереотипів. Відмічаючи багато спільного у характеристиках латерального та творчого мислення. Проте, вчений визначає також і їхні відмінності. Творче мислення, на думку вченого, пов'язане з такими поняттями, як артистизм,

талант, сприйнятливість, натхнення. Тому результатом творчості постає винайдення кінцевого продукту, а підсумком латерального мислення є опис процесу творчої діяльності. При цьому результатом можна захоплюватись, а процес – ампліфікувати на практиці. Латеральне мислення вирізняється самостійним статусом як деяким специфічним методом обробки та переробки інформації, що створює позитивні умови для появи нових моделей, в тому числі – творчих за своїм змістом. Функціями латерального мислення є руйнування стереотипів, створення нових моделей на основі припущення «необґрунтованих» комбінацій інформаційних скриптів, перегляд старих моделей, що базуються на вивільненні та руйнуванні інформації для того, щоб дозволити елементам інформації згрупуватися по-новому та організувати творчий акт. Основними способами зміни та розвитку інформаційних скриптів в парадигмі теорії латерального мислення є: вільне, невмотивоване перегрупування елементів; інформації; розширення інформаційного поля, включення випадкової «зайвої» інформації до вже відомого індивіду фрейму; стрибкоподібний шлях розвитку певної ідеї. Принципами латерального мислення постають: відкладання оцінки; випадковість; інформаційні стрибки в будь-який бік; сумніви; майбутнє; протилежність абсолютній впевненості.

Символічним інструментом латерального мислення Е. де Боно вважав символ свободи. Вчений наголошує, що цей символ є ближчим за всі інші до поезії. У віршах вибір слів фасилітується не стільки смыслом, скільки силою емоційного впливу фраз та словосполучень. При цьому вчений протиставляє «світ мистецтва» тому сенсові, що покладений поза парадигми цього світу: «В творчості ми звикли бачити загадкове поєднання таланту та чогось зовсім неймовірного, невловимого. Така оцінка може бути цілковито виправданою, обґрунтованою для світу мистецтва, в якому творчі здібності великою мірою залежать від розвитку у людини почуття

прекрасного, сформованої здатності емоційного відгуку і таланту самовираження. Але така оцінка не є цілковито прийнятною поза оточуючого нас світу» [227, с. 1]. Останнє твердження викликає неабиякі сумніви (ми маємо сумніви, зокрема, щодо можливості існування домінувальної емоції в сфері латерального мислення), що дещо суперечить висловлюванням автора та самій сутності латерального мислення як такого, жорсткі протилежні характеристики якому не є властивими. Виокремлюючи вертикальне та латеральне мислення, Е. де Боно фактично наголошує на двох кардинальних, протилежних та взаємопов'язаних напрямках творчого процесу: асоціації та дисоціації елементів інформації, творення моделей-стереотипів та їх руйнування. Вчений також обґрунтував можливість створення системи технологій та способів творчих перетворень. Все це має принципове значення для перспективи розробки психокорекційних та розвивальних програм у психології творчості.

Таким чином, проаналізовані нами теорії, ідеї та концепції, які стосуються психології творчості, не зважаючи на істотні відкриття, узагальнення та нові теоретичні дефініції не є цілковито вичерпними та такими, що повною мірою парадигмально описують проблему. Вчені обґрунтовують та розтлумачують цю проблему творчості з позицій власної методології і, як правило, акцентують свою увагу переважно на одній або декількох її аспектах. Разом з тим, альтернативний семантичний простір досліджень, теоретична та емпірична інформація, яка є в сучасній науці, дозволяє нам виокремити деякі актуальні проблеми психології творчості (Творчий процес – Результат – Особистість творця), визначити науковий контекст, передумови виникнення проблеми становлення творчої особистості в психології та домінувальні орієнтири для подальшого пошуку та здійснення емпіричних досліджень.

На початку проведення емпіричного дослідження нас цікавило питання, передусім, впливу психологічних та емоційних

якостей керівника на його здатність до творчості. У науковій літературі (G. Ekvall, & A. Britz, A., 2001) [248] зазначено, що емоційні якості на практиці головним чином експлікуються через характер людини. Вони мають як генетичну, так і соціальну основу (S. Dellinger, 1989 [241]). Вивченням взаємозв'язку емоційних якостей особистості із здатністю до професійної творчості займалися багато вчених, що призвело до появи досить-таки повного переліку цих якостей. Проте, у подальших наукових дослідженнях вони так і не отримали підтвердження практикою свого зв'язку із здатністю до професійної творчості.

Також завданням нашого дослідження є вивчення розумових або інтелектуальних якостей керівників освітніх установ, зв'язку цих якостей з професійною творчістю особистості. Таке вивчення також здійснювалося багатьма вченими (S. Dellinger, 1989 [241]; М. Холодна [189; 190]), проте в загальному отримані ними результати співпадають у тому, що низький рівень інтелекту гальмує здатність людини до творчості, проте високий рівень не обов'язково свідчить, що дана людина є творчою особистістю. Проте ці дослідження не стосувалися працівників педагогічної сфери діяльності, а, тим паче, керівників закладів освіти. І, нарешті, особистісні та ділові якості керівників набувають у більшій мірі характер набутих навичок і вмінь, які експлікуються у виконанні керівниками своїх функцій. Доведено, що значущість цих якостей має позитивну кореляцію із виконанням керівником своїх безпосередніх обов'язків та функцій, проте не доведено, що ці якості є визначальними для професійної творчості.

Обґрунтуємо, чому в емпіричній частині дослідження ми вивчали рівень сформованості соціального інтелекту респондентів. Ми виходили із нашої концепції, а саме з того, що кожен вид інтелекту вміщує певні окремі здібності особистості до виконання конкретного виду діяльності. При цьому, «лінгвістичний інтелект» ми називаємо саме «інтелектом», адже це – комплексне інтегральне утворення, яке включає окремі здібності до виконання лінгвістичних дій, а якщо ми говоримо

про фахівця педагогічної сфери діяльності – то й компетентності, що, у свою чергу, входитимуть до структури професійної компетентності особистості (Е. Івашкевич, 2018 [64, с. 86]).

Ми пропонуємо рівневу теорію інтелекту. Перший рівень ми вважаємо рівнем функціонування когніцій, до яких відносяться домінувальні психічні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, увага, які, в свою чергу, «контролюють» плин пізнавальної діяльності), а також мислення, уява, мова і мовлення. Другий рівень інтелекту – рівень метакогніцій (метакогнітивні інтегратори, «вторинні» психічні процеси), які раптово виникають й раптово зникають, серед яких основними, автор вважає інтелектуальну ініціацію (самостійне формулювання задачі), рефлексію, децентрацію, інтелектуальні стратегії та уміння (здатності та компетентності), а також метакогнітивний моніторинг, інтуїція, інтелектуальні атитюди (цінності, смисли). Перший та другий рівні інтелекту, на нашу думку, цілковито усвідомлюються особистістю, яка здійснює інтелектуальну діяльність. Третій рівень інтелекту ампліфікує характеристики як першого, так і другого рівнів, при цьому інтелектуальна діяльність здійснюється переважно на неусвідомлюваному рівні, рівні, який наближує особистість до використання автоматизованих навичок та вмінь. Наступний, четвертий рівень, – рівень метаінтелектуальної діяльності, на якому відбувається творча діяльність, що призводить до експлікації творчих здобутків особистості. Ми вважаємо, що саме завдяки даному, четвертому рівневі інтелекту людина здатна встановлювати взаємодію не лише із різними об'єктами та іншими людьми, а й зі світом в цілому, розширюючи тим самим межі свого інтелекту і розпочинаючи діалог із творчим початком світу (Е. Івашкевич, 2018 [64, с. 84-85]).

Перераховані нами особливості і визначили процедуру проведення емпіричного дослідження. Робота виконувалася у три етапи, протягом 2018-2021 рр. Перший етап – підготовчий, який включав підбір методик, створення та стандартизацію

авторського опитувальника, спрямованого на вимірювання різних видів тривожності, складання експертної оцінки. Другий етап – власне дослідницький, був присвячений збору психодіагностичних даних. До вибірки респондентів увійшли керівники освітніх установ:

- група F1 – 24 директори закладів дошкільної освіти (дошкільні установи м. Рівного та Рівненського району, м. Києва, м. Одеси, м. Кам'янець-Подільського);

- група F2 – 48 директорів закладів загальної середньої освіти (м. Рівного та Рівненського району, м. Києва, м. Одеси, м. Кам'янець-Подільського);

- група F3 – 28 ректорів та проректорів закладів вищої освіти (РДГУ, МЕГУ, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, Луцький національний технічний університет, Волинський національний університет імені Лесі Українки).

Дана вибірка завдяки своїй чисельності є репрезентативною. Групи були сформовані за випадковим методом. Групу F1 становили всі жінки, тоді як до групи F2 входили 18 чоловіків і 30 жінок, до групи F3 – 18 чоловіків і 10 жінок.

Третій етап – статистичний аналіз отриманих результатів. Отримані дані були оброблені за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм «Statistica»: версія 12.5.192.7, призначеної для роботи з таблицями числових даних. Був використаний критерій  $\varphi^*$  – кутове перетворення Фішера, призначений для зіставлення двох вибірок за частотою появи того ефекту, що цікавить дослідника.

Програма дослідження включала наступні методики:

1. Особистісні опитувальники 16-PF Кеттелла [169] та FPI [167].
2. Тест «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда та Дж. Л. О'Саллівена (в адапт. О. С. Михайлової) [256].

Дана методика спрямована на вимірювання загального рівня соціального інтелекту та загальних здібностей до розуміння

поведінки людини. Методика включає чотири субтести: перший – спрямований на виявлення здатності передбачати наслідки поведінки; другий визначає здатність відображати невербальну експресію поведінки; третій субтест виявляє здатність адекватно відображати вербальну експресію поведінки; четвертий – визначає здатність до розуміння логіки розвитку складних ситуацій, ситуацій міжособистісної взаємодії.

Загальний рівень розвитку соціального інтелекту визначається на основі композитної оцінки.

3. Шкалу реактивної та особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна. Ця методика дозволяє визначити рівень тривожності особистості як своєрідної індивідуальної чутливості до стресу і як рису особистості, яка характеризується схильністю респондента в тій чи іншій мірі відчувати ситуації занепокоєння, побоювання тощо.

4. Методика, спрямована на виявлення тривожності, пов'язаної з управлінською діяльністю, із взаємостосунками і самооцінкою особистості, розроблена та стандартизована нами для цілей і завдань нашого емпіричного дослідження. Перераховані вище тести, виявляючи у респондента високі показники тривожності, дають нам підставу зробити гіпотетичне припущення щодо появи стану тривоги в різноманітних життєвих, в тому числі – професійних ситуаціях, проте залишається незрозумілим, про які саме ситуації йдеться. Тобто, ми реєструємо наявність тривожності, але не виявляємо причини, у зв'язку з якими вона виникла. Тому нами і було розроблено методику, яка дозволяє диференційовано вимірювати тривожність як особистісний стан, пов'язаний з особливостями професійної діяльності, сприйняття себе і у зв'язку зі специфікою взаємостосунків з оточуючими («Методика вимірювання тривожності в професійній діяльності керівника», авт. Михальчук, Набочук, Івашкевич, 2021 [115]).

5. Тест «Спрямованість особистості» (В. Смекало та М. Кучер [168]). Дана методика використовується для визначення



креативної спрямованості фахівця. Текст методики містить 27 тверджень; пропонується по три варіанти відповіді у кожному завданні. Респондентам було необхідно у відповідь на кожне твердження обрати один із запропонованих варіантів відповіді. За допомогою цієї методики виявляються такі види спрямованості: спрямованість на себе, спрямованість на справу (професію), спрямованість на розв'язання завдання або задачі. Ми вважаємо, що креативну спрямованість можна діагностувати як спрямованість на певну конкретну справу, тому що експлікація креативних рис особистості відбувається саме в процесі професійної діяльності. Далі відповідно до ключа визначався рівень креативної спрямованості фахівця.

6. «Методику дослідження емоційного інтелекту» Н. Холла [112]. Незважаючи на те, що існує достатня кількість опитувальників, спрямованих на вимірювання тривожності: шкала реактивної та особистісної тривожності Ч. Спілбергера, яка дозволяє діагностувати не тільки наявність напруги та занепокоєння, але й стійку схильність індивіда сприймати неабияку кількість ситуацій як загрозливих; шкала Дж. Тейлора, яка виявляє індивідуальні відмінності в схильності індивіда до переживання тривожності як досить-таки стійкої властивості людини. Як дитячий, так і дорослий варіанти даної шкали були створені для прогнозування результатів майбутньої діяльності. Вивчалася дія стійкої тривожності в ситуаціях оцінки.

7. Методику для оцінки здатності керівників до творчості (О. Набочук [121]).

8. Культурно-незалежний тест інтелекту Р. Кеттелла [169] (використано з метою оцінки загального інтелекту).

9. Шкалу експертної оцінки, яку було представлено 9-ма характеристиками, що дозволяє визначати успішність або неуспішність управлінської діяльності в педагогічній професійній сфері (О. Набочук [122]).

До групи експертів увійшли 9 докторів психологічних наук Рівненського державного гуманітарного університету та 8

докторів психологічних наук Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди, 2 із яких, у свій час, працювали на посадах проректорів, 2 працюють на посаді проректора у даний час, 7 докторів наук є діючими завідувачами кафедр та деканами факультету. Тобто, експертами виступили керівники, які знають особливості діяльності керівника, ознайомлені із особливостями творчого характеру управлінської діяльності тощо. Дослідження проводилося кожним експертом окремо у ході індивідуальних зустрічей. Експертам пояснювалося, що зазначені у бланку експертної оцінки якості мають бути оцінені ними стосовно конкретної людини за п'ятибальною шкалою.

Після того як, експерти виставляли оцінки, нами підраховувалась сума балів за кожною з дев'яти характеристик. Загальний середній бал підраховувався за такою схемою: спочатку обчислювалася сума балів, виставлених кожним експертом за всіма дев'ятьма показниками, потім визначався середній бал за результатами роботи кожного експерта; згодом підраховувалась сума балів, виставлених усіма експертами за кожному з дев'яти показників та середній бал за результатами роботи всіх експертів. На останньому етапі дослідження обчислювалась загальна сума балів за результатами роботи всіх експертів та загальний середній бал експертної оцінки. Загальний середній бал експертної оцінки дозволяв нам зробити висновок щодо успішності або неуспішності керівника у професійній діяльності. Показником успішності були високі оцінки експертів за характеристиками індивідуальних рис суб'єкта, які відповідають вимогам, що ставляться до людини, яка обрала педагогічну професію. Такими характеристиками для керівників педагогічної сфери діяльності були: педагогічна спостережливість, організаторські здібності, які забезпечують включення здобувачів освіти до різних видів діяльності, вміння створювати проблемні ситуації, стимулювати пізнавальну самостійність, самооцінка результатів своєї діяльності та інші.

10. З метою діагностики та оцінки якостей дивергентного мислення особистості було використано розроблену нами «Шкалу експертної оцінки якостей дивергентного мислення особистості» (Е. Івашкевич, О. Набачук [63]).

На початку проведення дослідження ми передбачали, що для успішності керівників у професійній діяльності є необхідними: високий рівень оперативної та механічної пам'яті; здатність до тривалої концентрації уваги на абстрактному (знаковому) матеріалі; вміння швидко переходити від одного виду роботи до іншого; бачити те, що знаходиться поза умовними знаками, посидючість, вміння аналізувати різні види інформації, вміння використовувати різні стратегії у розв'язанні проблеми, вміння перебудовуватися у разі необхідності; здатність працювати з різними людьми; організовувати свій час таким чином, щоб досягати поставлених заздалегідь цілей.

Спільними для всіх типів професій стали також такі особистісні характеристики, які були включені до переліку для експертної оцінки, такі як вміння досягати поставленої мети, психоемоційна стійкість, здатність підтримувати психологічне здоров'я в процесі здійснення професійної діяльності. Таким чином, джерелом «а»-даних щодо особистісних особливостей респондентів були результати тестування. Джерелом «b»-даних поставали оцінки експертів, у яких склалися уявлення щодо поведінки респондентів в різних ситуаціях професійної діяльності.

Метою *першого етапу* було вивчення рівня сформованості соціального інтелекту керівників освітніх установ, а також проведення діагностики їх тривожності. Опишемо отримані нами результати на *першому етапі* дослідження. В групі F1 середній рівень розвитку соціального інтелекту діагностовано у 39,4% респондентів, нижче середнього – 33,1%, вище середнього 27,5%. Серед них високий рівень ситуативної тривожності за шкалою Спілбергера-Ханіна було виявлено у 27,4% респондентів, низький – у 35,6%, у той час як високу особистісну тривожність виявлено у

23,1% учасників дослідження, а низьку – у 14,7%. Значення показників тривожності, які пов'язані з ситуаціями професійної діяльності (ПД), міжособистісними взаємостосунками (МВ) і самооцінкою (СО) за розробленою нами методикою були такими: високі показники за ПД були виявлені у 51,6% респондентів, низькі – у 7,5%, високі показники за МВ – у 35,6%, тоді як низькі – у 5,2%. Високий рівень тривожності, пов'язаний з самооцінкою, було виявлено у 24,5% респондентів, низький – у 15,2%.

Зіставлення отриманих результатів дало змогу констатувати: коефіцієнт кореляції між соціальним інтелектом та ситуативною тривожністю для групи F1 склав  $-0,338$  ( $q < 0,05$ ); між соціальним інтелектом та особистою тривожністю становить  $-0,167$  (показник не є значущим). Коефіцієнти кореляції між соціальним інтелектом та тривожністю, яка пов'язана з управлінською діяльністю, з міжособистісними взаємовідносинами, з самооцінкою тощо є такими:  $-0,771$  ( $q < 0,01$ );  $-0,135$  (показник не значущий);  $-0,339$  ( $q < 0,05$ ) відповідно.

Таким чином, наше припущення щодо наявності зв'язку між соціальним інтелектом та тривожністю керівників освітніх установ підтвердилося. При цьому діагностовано значущі негативні кореляційні зв'язки між соціальним інтелектом та ситуативною тривожністю, а також між соціальним інтелектом та тривожністю, пов'язаною з ситуаціями професійної діяльності і самооцінкою. Останнє ми також пов'язуємо з тим, що ситуація тестування викликала неабияке занепокоєння, зумовлене посереднім рівнем розвитку соціального інтелекту, тобто невмінням спрогнозувати, як саме результати тестування позначатимуться на професійній діяльності респондентів, як вони впливатимуть на їхній соціальний статус, на їхні уявлення щодо самих себе. З іншого боку, з огляду на те, що такий вплив є зворотнім, тривожність, а точніше – її когнітивний компонент, пов'язаний з негативними очікуваннями респондентів щодо своїх можливостей та оцінкою тестової ситуації як такої, могли

фасилітувати зростання напруги, суттєво погіршуючи результати, отримані нами.

Водночас, відсутність значущих зв'язків між соціальним інтелектом та особистісною тривожністю, пов'язаною із взаємостосунками, пояснюється тим, що тривожність, як правило, безпосередньо залежить від наявності глибоких психологічних проблем, із набутим індивідом особистісно значущим досвідом. При цьому, невисокий рівень розвитку соціального інтелекту керівників сприяє некритичному сприйняттю ними різноманітних ситуацій міжособистісної взаємодії. Отже, індивіди, які характеризуються високими показниками тривожності, більшою мірою здатні відчувати тривогу в ситуаціях міжособистісних взаємостосунків, коли вони не в змозі в результаті невисокого рівню розвитку соціального інтелекту передбачати наслідки своєї поведінки та проаналізувати, як будуть розвиватися події в подальшому. Тому можемо зробити висновок про те, що завдяки сформованому у керівника вмінню розуміти себе та інших ми зможемо знизити рівень тривожності особистості, передусім через те, що ситуацію взаємодії з іншими людина буде оцінювати як найбільшою мірою безпечну для себе, в результаті того, що ця ситуація буде зрозумілою для неї повною мірою. Отже, можемо передбачити, що високий рівень соціального інтелекту та низький рівень тривожності фасилітує керівника освітнього закладу до творчості. Проте, цей висновок потребує додаткового обґрунтування.

Отримані нами дані за креативною мотивацією та креативною спрямованістю особистості (табл. 1.2) свідчать про те, що керівники освітніх установ груп F1-F3 мають посередній рівень розвитку цих показників. Слід зазначити, що за результатами креативної спрямованості респонденти отримали більш високі показники (дані за креативною спрямованістю в професійній діяльності та у міжособистісній взаємодії).

Таблиця 1.2.

**Показники «креативної мотивації» та «креативної спрямованості» у керівників педагогічних закладів  
(за результатами факторного аналізу)**

Групи	Креативна мотивація (у балах)	Креативна спрямованість (у балах)	Значення t-критерію Ст'юдента	Рівень значущості, $\rho$
F1	0,4108	0,6122	3,55	0,05
F2	0,4567	0,6572	4,23	0,01
F3	0,3219	0,7103	4,76	0,01

Дані таблиці 1.1 підтверджені результатами, відображеними в таблиці 1.2. Отже, всі керівники педагогічних закладів вищої освіти мають високі результати за креативною спрямованістю особистості на спілкування та на досягнення творчих результатів у професійній діяльності. При цьому показники за креативною спрямованістю особистості на себе у всіх керівників закладів вищої освіти позначені знаком «-» та мають позитивну значущу кореляцію із креативною спрямованістю особистості на спілкування та на досягнення творчих результатів у професійній діяльності на рівні достовірності  $\rho < 0,01$  (для всіх груп). Це свідчить щодо прагнення керівників здійснювати творчу діяльність, не фіксуватися власне на своїх особистісних здобутках, а завжди прагнути до самовдосконалення, творчого саморозвитку та зростання. Розподіл керівників педагогічних закладів освіти за показником «креативна спрямованість особистості» наведено в таблиці 1.3.

Невисокі коефіцієнти кореляції між рівнем сформованості соціального інтелекту та креативної спрямованості особистості можна пояснити складністю такого теоретичного конструкту, як соціальний інтелект, який включає до своєї структури соціальну перцепцію, соціальну сенситивність, соціальну пам'ять та соціальне мислення. Слід наголосити й на тому, що тривожність

нерідко ототожнюється з іншими емоційними станами, такими як страх, печаль, тому розглядається як комбінація декількох базових емоцій, а не як окреме, самостійне явище.

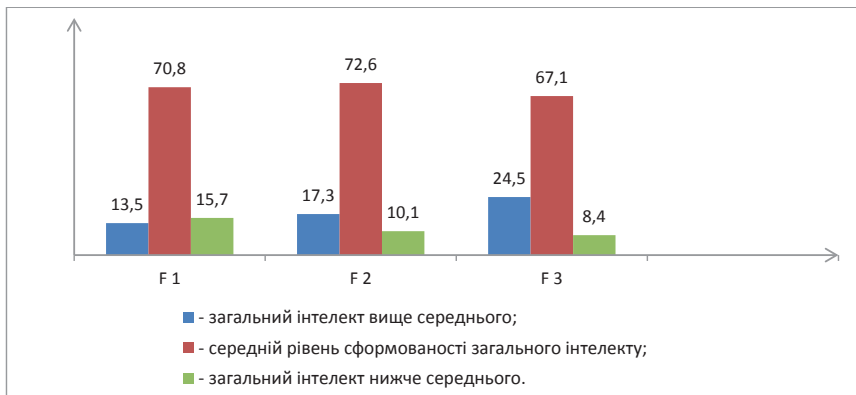
Таблиця 1.3.

**Розподіл керівників педагогічних закладів освіти за показником «креативна спрямованість особистості»**  
(за результатами факторного аналізу)

Групи	Показники креативної спрямованості особистості (у балах)		
	на себе	на спілкування	на досягнення творчих результатів у професійній діяльності
F1	-0,321	0,631	0,701
F2	-0,287	0,683	0,691
F3	-0,255	0,670	0,721

Крім того, автори досить по-різному розуміють тривожність, і дуже часто розуміння тривожності підміняється іншими особистісними станами людини, визначеними на основі її діагностики (S. Dellinger, 1989 [241]). Також слід наголосити, що емоційне ставлення людини як до інших людей, так і до самого себе може поставати інструментом аналізу явищ навколишньої дійсності. Для цих процесів особливу роль виконує механізм неусвідомлюваної психічної регуляції, який може блокувати свідому корекцію особистістю своїх психічних станів. Тому за умов досить високого рівню сформованості соціального інтелекту людина може вирізнятися високим рівнем тривоги. Подібну думку висловлюють й інші автори, які зазначають, що дослідник завжди повинен мати на увазі багатовимірність та складність тієї психічної реальності, з якою він має справу, і має пам'ятати, що тільки певна окрема сфера реальності переходить до парадигми суб'єктивного змісту (який добре усвідомлюється і переживається особистістю) (G. Ekvall & A. Britz, 2001 [248]).

Ці моменти, як виявилось, також вплинули й на отримані нами результати на *другому етапі* проведення дослідження. Опишемо ці результати за значеннями загального інтелекту у респондентів сформованих нами груп (рис. 1.2).



*Рис. 1.2. Гістограма розподілу значень загального інтелекту у групах респондентів (у %, пілотне дослідження)*

Також ми підраховали емпіричне значення критерію Фішера  $\varphi^*$ . Отримані результати наведено в таблиці 1.4.

*Таблиця 1.4.*

**Показники величини  $\varphi^*$  для високих значень загального інтелекту**

Високі значення	F1	F2	F3
F1		1,37	
F2			1,54
F3	1,47		2,92
$\varphi$ (рівень значущості)	0,07	0,03	0,01

Отримані дані дозволяють зробити висновок про те, що найчастіше високі показники загального інтелекту зустрічаються



в групі керівників закладів вищої освіти. З'ясуємо, в якій групі найбільш часто зустрічаються низькі показники загального інтелекту (табл. 1.5).

Таблиця 1.5.

*Показники величини  $\varphi^*$  для низьких значень загального інтелекту*

Низькі значення	F1	F2	F3
F1	2,89		
F2			1,34
F3		1,44	
q (рівень значущості)	0,01	0,07	0,06

Отже, у групі педагогів – директорів закладів дошкільної освіти – низькі показники загального інтелекту зустрічаються частіше, ніж в групах F2 та F3, а групи F2 та F3 не відрізняються за низькими показниками загального інтелекту. Тому можна зробити висновок, що в групі F1 більшою мірою переважають значення загального інтелекту нижче середнього.

На підставі отриманих даних щодо рівнів сформованості загального інтелекту у педагогів-управлінців, які вирізняються особливостями закладів, де вони працюють, на *третьому етапі* експерименту ми запропонували експертам оцінити концепції лідерської поведінки та рівень професійної творчості керівників відповідно до цих концепцій. Так, експертами були визначені такі концепції лідерської поведінки управлінців:

Концепція «Три стилі керівництва: авторитарний, демократичний і пасивний» – високий рівень професійної творчості.

1. Стиль керівництва «управлінська сітка» – високий рівень професійної творчості.

2. Стиль керівництва «схвалення і покарання» – низький рівень професійної творчості.

3. Стиль керівництва «Поведінка, що замінює лідерство» – низький рівень професійної творчості.

Експерти стверджували, що перший та другий стилі керівництва і, відповідно, – високий рівень професійної творчості є притаманними керівникам різних груп з високим та середнім рівнями сформованості загального інтелекту. У свою чергу, III та IV стилі керівництва діагностовано у керівників з рівнем інтелекту «нижче середнього» та, відповідно, – низьким рівнем професійної творчості. Також експерти наголосили, що більш творчими були керівники за умов авторитарного керівництва освітньою установою (0,751 – за результатами факторного аналізу). Не зважаючи на те, що для такого типу лідерства є характерними низький рівень мотивації підлеглих (0,722), менша кількість прийнятих останніми оригінальних рішень (0,692), недостатній рівень сформованості групового мислення (0,650), тривожність (0,640) і агресивність (0,632) в поведінці членів групи, сам керівник освітньої установи виявляє високий рівень професійної творчості.

Експертами також виявлено, що керівник із високими показниками професійної творчості вирізняється:

- тенденцією щодо допомоги працівникам за будь-яких умов і розвитку позитивних взаємостосунків із ними;
- використанням групового, а не індивідуального підходу до управління працівниками;
- прагненням до встановлення високого рівня виконання професійної діяльності та складних завдань в ситуаціях когнітивного дисонансу.

На *четвертому етапі* дослідження нашою метою було виявити складові дивергентного мислення, які мають керівники з високим рівнем професійної творчості. Так, на цьому етапі експерименту рівень професійної творчості визначався експертами. Отримані результати наведено в таблиці 1.6 (використано розроблену нами «Шкалу експертної оцінки якостей дивергентного мислення особистості» (використано розроблену нами «Шкалу експертної оцінки якостей дивергентного мислення особистості»).

Таблиця 1.6

**Складові дивергентного мислення управлінця  
(за метод. «Шкала експертної оцінки якостей дивергентного  
мислення особистості» [63])**

Рангова позиція	Складова дивергентного мислення	Характеристика складової дивергентного мислення
1	Продуктивність управлінської діяльності	Кількісна характеристика дивергентного мислення. Експлікує варіативність пошуку та багатовекторність творчих перетворень
2	Високий рівень сформованості гомопросторового мислення	Активне поєднання в єдиному просторі двох форм гомопросторового мислення, в результаті чого виникає нове цілісне утворення, що характеризує пізнавальну сферу особистості
3	Здатність до розв'язання творчих проблем (мисленневих задач)	Творче мислення, що фасилітує становлення критичного мислення, спрямованого на перевірку запропонованих суб'єктом рішень з метою визначення сфери їх можливого використання
4	Швидкість мислення	Легкість, продуктивність мислення. За тестами цей фактор характеризується загальним обсягом (кількістю) відповідей
5	Здатність до планетарного мислення	Здатність здійснювати мисленнєву діяльність в різних напрямках, що дозволяє людині ніби «виходити» до парадигми більш глобального, планетарного ментального простору
6	Гнучкість мислення	Швидке мисленнєве переключення. За тестами визначається кількістю класів (груп) відповідей
7	Оригінальність мислення	Своєрідність мисленнєвого пошуку, незвичність та унікальність підходу до розв'язання певної проблеми. За тестами визначається кількістю відповідей, які доволі рідко зустрічаються на практиці, незвичним використанням елементів, оригінальністю структури відповіді
8	Розробленість мислення	Здатність мислення детально розвивати творчі ідеї, які виникають
9	Радіальність мислення	Асоціативне мислення, основним механізмом якого є створення центрального образу, своєрідної мисленнєвої домінанти
10	Сформованість латерального мислення	Створення багатьох різноманітних ідей і думок незалежно від того, чи будуть вони дотичними в даній конкретній ситуації

Ці фактори, на нашу думку, дозволяють уявити дивергентне мислення як «надситуативну активність» (термін Дж. Гілфорда), яка виходить за межі заданої ситуації, експлікується в знаходженні невідомих контекстів, сприяючи тим самим створенню нового образу. Ми не є прихильниками тестологічного підходу щодо дослідження дивергентного мислення, який полягає в розумінні останнього як самостійної інтелектуальної здібності, що актуалізується незалежно від суб'єкта та його життєдіяльності і визначається ефективністю впливу асоціативних механізмів психіки особистості. Звідси стає зрозумілим вживання терміну «чинники дивергентного мислення» в значенні «причина». Адже нерідко монодисциплінарні підходи до проблеми творчості розглядають креативні явища досить фрагментарно, ґрунтуючись тільки на когнітивних здібностях та здатностях суб'єкта, а також особистісних характеристиках, що призводить до звуженого та непродуктивного бачення творчості. Тому більш перспективними нам здаються інтегративні теорії творчості, які пропонують узагальнений підхід до вивчення цього процесу. До таких підходів у західній психології професійної творчості можна віднести інвестиційну теорію креативності Р. Стернберга та Т. Любарта [316]. Відповідно до цієї теорії, для творчості є необхідною наявністю шести специфічних, щільно взаємопов'язаних чинників: інтелектуальні здібності, знання, стилі мислення, особистісні характеристики, мотивації та фасилітативне оточення (середовище). Цей підхід є більш перспективним, оскільки не розглядає творчість як особливий випадок звичайних уявлень або процесів, проте апелює щодо ресурсів різних аспектів психічного, зводить у єдине ціле численні складові професійної творчості і умови, необхідні для її реалізації. Тому в нашому дослідженні ми ставимо собі за мету вивчення взаємозв'язку якостей дивергентного мислення та характеристик соціального та емоційного інтелекту керівника. Отже, на початку *третього* етапу

пілотного дослідження нами були сформульовані такі його гіпотези:

- професійна творча діяльність є своєрідним діалектичним механізмом компресії об'єктивного і суб'єктивного змісту, що реалізує експлікацію особистісної сутності суб'єкта у співвідношенні його з іншими людьми, продуктами діяльності та взаємостосунками, які детермінують професійну творчість;

- багатовекторна професійна діяльність є однією з найбільш важливих систем у відношенні людина-світ. Вона спрямована, передусім, на саморегуляцію поведінки фахівця в світі; на організацію комплексного способу психічного пристосування до оточуючої дійсності як особливого типу впорядкування внутрішнього духовного життя людини, його психічної діяльності та професійної творчості як позитивних передумов існування суспільства в ціннісно-смісловій, аксіологічній парадигмі;

- актуалізація значення багатовекторної професійної діяльності для людини. Таку діяльність визначено як своєрідний перспективний символ гармонійної особистісної структури, за допомогою якої фахівець професійно здійснює культуроопановувальний і культуротворчий синтез професійних систем, окремих об'єктів і характеристик. Зроблено висновок, що специфіка багатовекторної діяльності (за умов реалізації її соціального і (або) семантичного компонентів) містить в своїй структурі неабиякі можливості для взаємозв'язку та становлення соціального інтелекту і якостей дивергентного мислення суб'єкта. Дане положення ми вважали теоретично обґрунтованою гіпотезою для побудови процедури нашого дослідження, яка включала декілька взаємопов'язаних етапів.

Наведемо методичне обґрунтування побудови підетапів третього етапу пілотного дослідження і вибору вибірки респондентів. Виходячи з гіпотези, поставлених цілей дослідження були сформульовані основні завдання третього етапу емпіричного дослідження, які визначили його логіку. Завданням

*першого підетапу* дослідження було встановлення залежності рівня розвитку здібностей соціального інтелекту від соціальних та культурних чинників життя суб'єкта: а) загального стажу професійної діяльності керівника за спеціальністю; б) гендерних особливостей; в) виконання управлінцем різних видів професійної діяльності, включаючи безпосередньо діяльність за фахом; г) загального стажу роботи на посаді керівника.

У дослідженні, яке проводилось протягом 2018-2019 рр., брали участь респонденти сформованих нами груп F1-F3. У дослідженні використовувалися наступні методи та методики: 1) загальнонаукові (аналіз, порівняння, синтез, узагальнення); 2) психодіагностичні (методика Дж. Гілфорда і Дж. О. Саллівена «Дослідження соціального інтелекту» [32]; математико-статистичні (статистичні оцінки параметрів розподілу – критерій  $\chi^2$  К.Пірсона; для перевірки статистичних гіпотез також використано параметричний критерій t-Стьюдента та непараметричний – U-Манна-Уїтні); 4) порівняння середніх значень показників соціального інтелекту виокремлених нами груп.

У результаті дослідження виявлено вплив виокремлених нами факторів на інтегральний показник розвитку соціального інтелекту та рівень сформованості окремих його здібностей: розуміння типових смислів соціальних ситуацій, розуміння структури ситуації в динаміці. Далі нашим завданням було виявлення внутрішніх особистісних ресурсів розвитку соціального інтелекту суб'єкта в умовах виконання ним професійної та управлінської діяльності.

Опишемо та проаналізуємо отримані нами емпіричні результати. Слід одразу ж зазначити, що експериментальні групи F2 та F3 були розділені нами на підгрупи за гендерними ознаками залежно від фемінного, маскулітного та андрогінного типу особистості. За допомогою I субтесту «Історія з завершенням» методики дослідження соціального інтелекту вивчалася здатність до пізнання, розуміння поведінки в певній ситуації, здатність до

розуміння типової соціально значущої ситуації тощо. Як свідчать отримані дані, в усіх групах жінок з фемінною гендерною ідентичністю та чоловіків – з маскулінною гендерною ідентичністю діагностовано високий рівень сформованості соціального інтелекту. Також вище середнього та середні показники є вираженими великою мірою у жінок та чоловіків з андрогінним типом гендерної ідентичності. Такі результати свідчать про те, що у цих керівників великою мірою сформованими є:

1. Соціальні знання і досвід, спрямовані на розв'язання завдань соціального життя. Такі керівники мають адекватні уявлення щодо людей, соціальні ситуації та самих себе, які належать до сфери декларативного знання. Ці уявлення допомагають фахівцям формулювати власні судження щодо соціальних подій. Також у таких керівників є знання, які стосуються подій власного життя, що отримали назву «автобіографічні знання». Декларативні знання і досвід фахівця доповнюються оперативними знаннями, які дозволяють особистості прогнозувати ймовірні події свого соціального життя, знаходити їх причини, для того щоб спланувати майбутні дії. Крім цього, існує багато видів метазнань, в основу яких покладено вміння індивіда самостійно формувати певну стратегію для досягнення цілей, для розв'язання соціальних завдань.

2. Розуміння соціального оточення та життєвих планів, завдань, перспектив. Ми вважаємо, що на розвиток інтелекту керівника великою мірою впливає процес розв'язання задач, які превалюють в життєвих ситуаціях індивідуума. Також керівники з адекватним типом гендерної ідентичності здатні до пристосування своєї власне особистості з тією метою, щоб стати компетентним членом соціальної, вікової, культурної групи. При цьому респонденти великою мірою адекватно враховують, якими є знання і досвід – декларативними чи процесуальними, і які з них найбільшою мірою є дотичними до керівника даної сфери професійної діяльності.

3. Прагматичні та соціальні цілі, які ми вважаємо універсальними характеристиками інтелектуальної поведінки керівника.

4. Інтелект, який розглядається в парадигмі соціального оточення. Ми вважаємо, що інтелектуальною особистістю можна назвати таку людину, яка добре знає, як саме слід застосувати набуті знання і досвід, щоб пристосуватися до вимог певної ситуації. Така людина бачить, коли настає найбільшою мірою слушний момент для використання нових знань для досягнення своїх цілей. Такий фахівець в змозі обрати те оточення, в якому він/вона почував би себе доволі комфортно.

Керівники з адекватним типом гендерної ідентичності використовують соціальний інтелект для розв'язання багатьох проблем свого соціального життя. Пізнання ж ситуації формує неабияку частину репертуару соціального інтелекту. При цьому, соціальний інтелект містить не тільки знання соціального світу, людей, самого себе, але й передбачає вміння фахівця трансформувати цю інформацію, експлікувати її в процес професійної діяльності, конструювати плин подальших соціальних подій та планувати, разом з тим, власне свої професійні дії. Таким чином, ми розуміємо соціальний інтелект як деяку когнітивну здатність, яка дозволяє фахівцеві досить адекватно сприймати події соціального життя з мінімумом несподіванок та з особистою користю для самого себе.

Також можемо стверджувати, що природна або наближена до природної гендерна ідентичність у працівників педагогічних професій, які займаються управлінською діяльністю, є психологічним чинником високого рівня сформованості соціального інтелекту особистості. Цікавим є те, що у керівників педагогічної сфери професійної діяльності за I субтестом «Історії з завершенням» майже не діагностовано «нижче середнього» та «низького» рівнів сформованості соціального інтелекту. Рівень нижче середнього мають чоловіки групи F2 III підгрупи (з фемінним типом гендерної ідентичності) – 100% респондентів, в



групі жінок F2 VI підгрупи (жінки з маскуліним типом гендерної ідентичності) та в групі F3 чоловіків II підгрупи (чоловіки з андрогінним типом гендерної ідентичності) – 27,0%. Такі результати свідчать щодо адекватності нашого висновку стосовно природного або максимальною мірою наближеного до природного рівнів сформованості гендерної ідентичності педагогів-управлінців, які фасилітують сформованість високого або вище середнього рівнів соціального інтелекту їх особистості завдяки високому рівневі розвитку в структурі останнього таких аспектів:

1. *Комунікативно-особистісного потенціалу*. Це – комплекс властивостей, які суттєво полегшують або ускладнюють спілкування, на основі якого формуються такі інтегральні комунікативні властивості, як психологічна контактність та комунікативна сумісність. Це – основний базис соціального інтелекту.

2. *Характеристики самосвідомості* – почуття самоповаги, свобода від комплексів, забобонів, пригнічених імпульсів, відкритість до нових ідей.

3. *Характеристики пізнавальної сфери особистості*: соціальної перцепції, соціального мислення, соціальної уяви, соціальних уявлень, здатності до розуміння та моделювання соціальних явищ, розуміння людей і мотивів, які є для них рушійними.

4. *Характеристики енергетичних особливостей* – психічна та фізична витривалість, активність, слабка виснажливість.

Також результати виконання педагогами-управлінцями субтесту «Історії з завершенням» дозволили нам виокремити наступні функції соціального інтелекту керівників педагогічної сфери професійної діяльності:

- забезпечення адекватності, адаптивності в мінливих соціальних умовах;

- формування програми і планів успішної взаємодії в тактичному та стратегічному напрямках, розв'язання поточних завдань та задач;

- планування міжособистісних подій і прогнозування їх розвитку;

- мотиваційна функція;

- формування соціальної компетентності;

- саморозвиток, самопізнання, самонавчання.

Проаналізуємо отримані нами результати за II субтестом методики дослідження соціального інтелекту особистості – «здатність до пізнання класів поведінки, до виокремлення загальних суттєвих ознак у різних невербальних реакціях людини, до узагальнення соціальної ситуації» тощо. Деяко аналогічними порівняно із субтестом «Історії з завершенням» є й результати, отримані на даному етапі нашого дослідження. Так, природній або наблизений до природного тип гендерної ідентичності дійсно сприяє сформованості соціального інтелекту керівників освітніх установ на високому рівневі або на рівні вище середнього. Проте за даним, жінки III підгрупи групи F1 з маскуліним типом гендерної ідентичності мають середній (72,3%) та нижче середнього (27,6%) рівні сформованості соціального інтелекту, жінки IV підгрупи групи F2 з фемінним типом гендерної ідентичності мають такі результати: високий рівень сформованості соціального інтелекту (49,0%), рівень вище середнього (40,2%), середній рівень (10,8%). Жінки VI підгрупи з маскуліним типом гендерної ідентичності мають такі рівні сформованості соціального інтелекту, відповідно: 37,9% (середній рівень), 26,1% (рівень нижче середнього), 36,0% (низький рівень). Також у жінок з маскуліним типом гендерної ідентичності V підгрупи групи F3 діагностовано такі результати: 12,2% (середній рівень), 48,0% (рівень нижче середнього), 39,8% (низький рівень). Відповідно, деяко відмінними від I субтесту є результати чоловіків III підгрупи групи F2 з фемінним типом гендерної ідентичності (73,1% респондентів мають соціальний інтелект, сформований на рівні «нижче середнього», 26,9% з них – низький рівень соціального інтелекту).

Такі результати дозволяють нам виокремити такі функції соціального інтелекту: пізнавально-оцінну, комунікативно-ціннісну, рефлексивно-корекційну тощо.

1. *Пізнавально-оцінна функція* експлікується у визначенні індивідуальних можливостей керівника, які актуалізуються з метою досягнення результатів діяльності, реальної допомоги оточуючим, у визначенні змісту міжособистісних взаємодій, які зумовлені процесами соціалізації.

Соціальний інтелект забезпечує переробку інформації, яка є необхідною фахівцеві для прогнозування результатів професійної діяльності. З одного боку, людина, отримуючи інформацію щодо характеру діяльності інших людей, усвідомлює її та відбувається підпорядкування цій інформації мисленнєвих операцій, які здійснюватимуться в подальшому. А, з іншого боку, в процесі переробки інформації відбувається формування суджень щодо значення тих подій, які мають місце.

Отримана керівником інформація нерідко знаходить свою експлікацію в прояві оцінних суджень щодо можливості її використання, щодо реальних рівнів та досягнення певних результатів. В цілому процеси професійної творчості включаються до парадигми самопізнання, що дозволяє людині зрозуміти самого себе, свою сутність. Таким чином, реалізація цієї функції дозволяє відібрати найбільшою мірою значущу інформацію, яка є великою мірою адекватною щодо умов, які склалися в даний момент професійної діяльності для реалізації фахівцем себе як повноправного суб'єкту (актуалізація когнітивного аспекту пізнавальної діяльності). Останнє дає керівникові можливість сформулювати оцінні судження стосовно того, що відбувається в оточуючому світі насправді.

2. *Комунікативно-ціннісна функція* соціального інтелекту, пов'язана з потребою розуміти оточуючих, і, в свою чергу, бути зрозумілим ними. Пізнаючи себе в постійному спілкуванні з іншими людьми, розпочинається процес, у якому людина активно моделює взаємодію з оточуючими суб'єктами та

опановує нормами та стандартами взаємостосунків. Таким чином, професійне спілкування реалізується в здатності особистості передавати певну інформацію, описувати власне свій особистісний стан, своє ставлення до того, що було сприйнято в повідомленні; нарешті, в здатності виявляти наміри і цільові настановлення щодо певного повідомлення.

Крім того, процес невербальної комунікації, з одного боку, є способом встановлення зв'язку між людиною та соціальним середовищем, а, з іншого боку – процесом пошуку особистісних смислів серед цінностей свого життя. Відповідно, можна виділити два домінують прояви комунікативно-ціннісної функції:

- створення ідеального змістового плану професійної діяльності, який пов'язаний з визначенням ситуації соціальної дії на рівні квазікомунікації, що сприяє розумінню іншої людини. Керівник не просто контактує і сприймає інформацію, а їй перетворює її, формулюючи завдання та моделюючи проблеми, які безпосередньо стосуються соціальних взаємостосунків;

- акт виявлення себе в іншій людині (так звана «екзистенційна комунікація»), що реалізується в здатності розуміти, сприймати особистісні та соціально-психологічні позиції людей, в аналізі особливостей поведінки керівника, уявити іншу людину на своєму місці або себе на місці даного фахівця.

На нашу думку, ця екзистенційна комунікація знаходить свою експлікацію в очікуванні певного ставлення, думок, оцінок з боку конкретних людей або групи в цілому. Останнє призводить до формування свого оригінального, унікального іміджу, зміст якого великою мірою залежить від реалістичності мислення даної людини, від її здатності об'єктивно сприймати і узагальнювати численні та часом різноманітні оцінки її особистості іншими людьми, що дозволяє керівникові дійсно сформувати власне свій образ на основі сформованих у нього системи цінностей.

3. *Рефлексивно-корекційна функція* соціального інтелекту знаходить своє відображення в самопізнанні та в усвідомленні

переваг і недоліків процесу соціальної взаємодії, а також забезпечує внесення змін до процесу взаємодії, спрямованої на нівелювання передумов когнітивного дисонансу, що великою мірою дозволяє керівникові контролювати свої емоції та потреби.

Структура зазначених вище функцій соціального інтелекту професіонала виявляється в їхній супідрядності. Характеристики соціального інтелекту великою мірою залежать від змісту професійної діяльності, яка визначає домінування тієї чи іншої функції. В процесі цілепокладання провідною стає пізнавально-оцінна функція, а інші дві функції створюють позитивні передумови для здійснення керівником професійної діяльності. Визначення спрямованості професійно значущих цілей великою мірою опосередковується реалізацією комунікативно-ціннісної функції. Встановлення індивідуальних темпів реалізації своїх можливостей призводить також до домінування рефлексивно-кореляційної функції над іншими. В цілому взаємозумовленість функцій соціального інтелекту відображуватиме роль складових, які й дозволяють розглядати соціальний інтелект керівника як гармонійну цілісну систему.

Проаналізуємо результати, отримані нами за III субтестом «Здатність розуміти смисл висловлювання залежно від контексту ситуації» респондентів груп F1-F3. Відповіді респондентів з соціальним інтелектом вище середнього, високим та середнім з природною або андрогінною гендерною ідентичністю дозволяють стверджувати, що керівники освітніх установ вирізняються:

1. Високим рівнем професійно значущого досвіду. Аби добре розбиратися в людях, перш за все, керівники мають бути зрілими. Керівники бачать людей, передусім, в широкій перспективі свого планетарного досвіду, і коли педагогів-управлінців змушують давати оцінку тим, чие життя суттєво відрізняється від їх власного, вони часто звертаються до зрілих та обґрунтованих кліше, таких як: «педагоги здатні дивитися в перспективу», «керівники завжди прогнозують розвиток ситуацій, подій» та ін.

2. Набуттям професійної ідентичності. Експериментальні дослідження свідчать про те, що ті керівники, хто найбільш точно оцінюють якусь певну рису в іншій людині, самі характеризуються цією рисою, проте діагностована нами позитивна кореляція у керівників не є абсолютною ( $r=0,551$ ,  $p<0,01$ ).

3. Високим рівнем інтелектуального розвитку. Для керівників будь-якої ланки є можливим розуміння інших людей, що є механізмом пояснення зв'язку між минулими і нинішніми вчинками, між експресивною поведінкою та внутрішніми особистісними властивостями, між причинами і наслідками, а високий рівень інтелекту і є здатністю встановлювати такі співвідношення.

4. Глибоким розумінням себе, своєї особистості. Ця характеристика дозволяє керівникам не переносити власні міркування на їхні судження стосовно інших (психологічний механізм проєкції).

5. Когнітивною складністю власної особистості. Як правило, керівники освітніх установ з високим рівнем сформованості соціального інтелекту можуть досить глибоко зрозуміти тих, хто за структурою особистості є складнішим і більш вразливим за них самих.

6. Здатністю до невідсторонення від певної ситуації, проблеми, розв'язання задачі за будь-яких умов. Керівники намагаються бути активними в оцінках інших, для них є характерною екстраверсія, невідстороненість від емоційних реакцій для актуалізації неупереджених поглядів.

7. Високо розвиненими естетичними якостями. Естетичні якості керівника завжди мають бути такими, що ніби намагається «проникнути» до внутрішньо притаманному іншому світові суб'єктивної гармонії.

Ідентичними до попередніх є результати респондентів всіх груп за IV субтестом «Історії з доповненням». Отже, отримані нами результати за соціальним інтелектом педагогів, які

виконують функції керівників освітніх установ, дозволяють зробити висновок, що управлінці характеризуються такими *аспектами соціального інтелекту*:

1. Високим рівнем сформованості здатності до розв'язання практичних завдань та задач. Це означає, що людина міркує досить логічно і розсудливо, бачить та фіксує всі аспекти проблеми чи ситуації; як правило, приймає виважені рішення; звертається до оригінальних джерел важливої інформації; слухає і оцінює всі аргументи і т.д.

2. Розвитком вербальної комунікативної здатності. Це означає, що керівник говорить зрозуміло, з чіткою артикуляцією; добре розуміє прочитане; має хороший словниковий запас; не відчуває труднощів писемного мовлення; ефективно спілкується з людьми і т.д.

3. Сформованістю соціальної компетентності. Керівник приймає інших такими, якими вони є; не запізнюється на зустрічі; висловлює справедливі судження; є чутливим до потреб та бажань інших людей; допитливий, має широку сферу пізнавальних інтересів і т.д.

4. Розумінням інших, що передбачає сформованість вміння розпізнавати і адекватно розуміти почуття інших людей – це властивість емоційного інтелекту, що передбачає високий рівень сформованості емпатії. Люди, які вирізняються високим рівнем сформованості емпатії є більшою мірою чутливими до соціальних сигналів, які експлікують потреби та бажання оточуючих.

Соціальний інтелект є універсальною характеристикою особистості, він не є пов'язаним з якоюсь однією сферою суспільного життя або певним типом поведінки людей. Однак, найбільш часто ця характеристика інтелекту людини ампліфікується тоді, коли мова йде щодо взаємостосунків даного суб'єкта з соціальним оточенням.

5. Сформованість соціальних навичок. Цей аспект соціального інтелекту поширюється перш за все на друзів, сім'ю і

колег по роботі. Проте, він також стосується соціальних взаємостосунків у більш широких соціальних групах і у суспільстві в цілому. Сформованість соціальних навичок фасилітує становлення у індивідів соціальної свідомості, соціальної грамотності та психологічних механізмів продуктивного спілкування з оточуючими людьми.

Ці навички поширюються також на парадигму міжкультурної комунікації, на формування толерантності по відношенню до інших людей, які за будь-якими характеристиками є відмінними від нас самих. Це вимагає сформованості у керівника спеціальних знань (таких, як національна або організаційна культура, звичаї та звички) і спеціальних навичок (наприклад, як поводити себе соціально прийнятним чином).

6. Знання секретів спілкування. Одним із аспектів соціального інтелекту є здатність створювати взаємовигідні стосунки з іншими і отримувати від цього задоволення. Міжособистісні навички, такі як розуміння відчуттів і почуттів оточуючих, є важливим чинником нашого повсякденного існування, виконання будь-яких справ, спільних з іншими людьми. Саме від наявності та ступеня розвитку цих навичок залежать добрі взаємостосунки суб'єкта з оточуючими.

Соціальний інтелект безпосередньо фасилітує становлення навичок спілкування. Останнє стосується сфери міжособистісного спілкування, формування суб'єкт-суб'єктних взаємостосунків і розуміння інших людей. Багато із цих властивостей є вродженими, але, разом з тим, як свідчать результати нашого дослідження, міжособистісні навички можуть набуватися людиною в будь-якому віці. Емпатія, чутливість, почуття гумору, відкритість і готовність зрозуміти партнера, як правило, викликають відповідну реакцію. Подібні прояви описуються в науковій літературі терміном «міжособистісне спілкування». Останнє включає і невербальні форми спілкування, які відіграють провідну роль у розвитку взаємостосунків між людьми, а також



пов'язані з високим рівнем сформованості загального інтелекту педагога.

Найважливішим принципом у міжособистісних навичках керівників освітніх установ є так звана «відповідність», або створення образу «Професійно Ідентичного Я». Як правило, принцип відповідності стає одним із визначальних чинників у багатьох аспектах міжособистісного спілкування. Це може бути відповідність: поз і «мови тіла»; голосу (тон, висота звуку, швидкість мовлення); цілей (спільні прагнення); цінностей (згода в тому, що є найбільшою мірою важливим); інтересам та професійно значущого досвіду (набуття професійно значущого досвіду, подібні заняття та ін). Також ми порівняли результати респондентів груп F1 – F3 залежно від стажу виконання ними управлінської діяльності. При цьому всіх респондентів кожної групи було розподілено за двома підгрупами. До I підгрупи (F1\*, F2\*, F3\*) увійшли респонденти, які мають стаж управлінської діяльності до 5-ти років. До II підгрупи (F1\*\*, F2\*\*, F3\*\*) увійшли керівники освітніх установ, які мають стаж управлінської діяльності більше 5 років. Як свідчать дані, нижче середнього та середній рівень соціального інтелекту діагностовано у керівників освітніх установ зі стажем управлінської діяльності до 5-ти років, тоді як у керівників зі стажем понад 5-ти років – середній та вище середнього рівень соціального інтелекту. При цьому маємо ще одну цікаву особливість. Найвищі показники соціального інтелекту діагностовано у керівників освітніх установ вищих навчальних закладів, ніж у директорів шкіл та закладів дошкільної освіти. Останнє ми пояснюємо тим, що керівники закладів вищої освіти мають ступені доктора і кандидата наук, а також вчене звання професора і (або) доцента. Той шлях професійної діяльності, який пройшли керівники закладів вищої освіти, є зовсім непростим, проте саме він фасилітує формування соціального інтелекту респондентів, про що і свідчать отримані нами результати.

Порівняння результатів груп F1 – F3 та підгруп, сформованих нами, також підтверджують зроблений нами висновок щодо залежності рівня розвитку соціального інтелекту керівників від стажу управлінської діяльності (чим більшим є стаж діяльності педагога на керівній посаді, тим вищим є рівень розвитку його соціального інтелекту), а також від того, чи природнім є тип гендерної ідентичності даної особистості. Отже, на емпіричному рівні можна виокремити такі чинники розвитку соціального інтелекту педагогів, які займають керівну посаду закладу освіти:

- професійний досвід загалом та досвід виконання управлінської діяльності на посаді більше 5-ти років;
- високий рівень загального інтелекту педагога;
- високий рівень загальної ерудиції (достовірні й систематизовані знання, які відносяться до сфери історії й культури спілкування людей);
- наявність наукового ступеня та вченого звання;
- фемінний (для жінок), маскулінний (для чоловіків) та андрогінний типи гендерної ідентичності.

Метою *четвертого етапу* пілотного дослідження було виявлення рівня розвитку складових дивергентного мислення управлінців. Слід одразу ж зазначити, що респонденти різнилися за рівнем розвитку соціального інтелекту та типом гендерної ідентичності, адже нас цікавив рівень сформованості дивергентного мислення управлінців із цими різними параметрами. При цьому стаж управлінської діяльності у всіх респондентів був вище 5-ти років, адже кількість саме цих управлінців була найбільш суттєвою у відібраній нами вибірці. Крім того, ми врахували й те, що респонденти зі стажем управлінської діяльності менше 5-ти років мали, як правило, низький рівень розвитку соціального інтелекту, а ми хотіли нівелювати даний факт на цьому етапі здійснення емпіричного дослідження. Отже, всі респонденти груп F1 – F3 були розподілені нами за такими підгрупами:

- група M1 – керівники з високим та вище середнього рівнем розвитку соціального інтелекту, природнім типом гендерної ідентичності, n=16;

- група M2 – керівники з високим та вище середнього рівнем розвитку соціального інтелекту, андрогінним типом гендерної ідентичності, n=14;

- група M3 – керівники з високим та вище середнього рівнем розвитку соціального інтелекту, протилежним типом гендерної ідентичності, n=8;

- група N1 – керівники з середнім рівнем розвитку соціального інтелекту, природнім типом гендерної ідентичності, n=24;

- група N2 – керівники з середнім рівнем розвитку соціального інтелекту, андрогінним типом гендерної ідентичності, n=14;

- група N3 – керівники з середнім рівнем розвитку соціального інтелекту, протилежним типом гендерної ідентичності, n=6;

- група P1 – керівники з низьким та нижче середнього рівнем розвитку соціального інтелекту, природнім типом гендерної ідентичності, n=7;

- група P2 – керівники з низьким та нижче середнього рівнем розвитку соціального інтелекту, андрогінним типом гендерної ідентичності, n=6;

- група P1 – керівники з низьким та нижче середнього рівнем розвитку соціального інтелекту, протилежним типом гендерної ідентичності, n=6;

На даному етапі пілотного дослідження для оцінки рівня сформованості дивергентного мислення керівників нами було використано авторську методика оцінки дивергентного мислення керівників закладів вищої освіти [63]. Всі отримані нами дані було оброблено за процедурою факторного аналізу. Так, найбільшою мірою високі показники за дивергентним мисленням отримали респонденти з високим та вище середнього рівнем сформованості

соціального інтелекту, з природною гендерною ідентичністю. Дещо нижчі показники діагностовано у керівників освітніх установ із високим та вище середнього рівнем сформованості соціального інтелекту та андрогінним типом гендерної ідентичності. При цьому протилежний тип гендерної ідентичності суттєво знижує показники дивергентного мислення навіть у респондентів, у яких рівень сформованості соціального інтелекту був достатньою мірою високим.

Дані у респондентів з природнім та андрогінним типом гендерної ідентичності є посередніми (тоді як у респондентів з протилежним типом якості дивергентного мислення характеризуються низьким рівнем сформованості). Це свідчить також про те, що зниження показників соціального інтелекту управлінців до середнього рівня фасилітує зниження рівня сформованості дивергентного мислення суб'єктів управлінської діяльності. Що ж стосується респондентів із низьким рівнем сформованості соціального інтелекту, то у всіх у них, не зважаючи на тип гендерної ідентичності, показники дивергентного мислення мають низький рівень сформованості. Отримані нами результати дозволяють стверджувати, що поняття «соціальний інтелект» може розглядатися як детермінанта процесу дивергентного мислення, де під час творчої діяльності створюються оригінальні способи його перебігу, виникаючі все нові результати та продукти, які раніше не існували. Виникає неперервний, недиз'юнктивний взаємозв'язок процесу дивергентного мислення та продукту творчої діяльності.

Отримані нами результати дозволяють припустити щодо наявності позитивних кореляційних зв'язків між поняттям «соціальний інтелект» та поняттям «дивергентні розумові здібності». Отже, операції дивергентного мислення поступово складаються в процесі самого мислення, і в міру того, як вони кристалізуються та закріплюються у індивіда, формується мислення як *здатність створювати соціальний інтелект*. Іншими словами, механізми інтелектуальної активності, як і будь-якої

іншої психічної активності, складаються в процесі творчої діяльності суб'єкта. Також можна додати, що акумуляція професійно значущого досвіду ніяким чином не фасилітує виникнення дивергентного мислення, але пов'язана зі зміною характеру творчої діяльності управлінця. Звідси, маємо наступну закономірність: характер творчої діяльності (як досвід суб'єкта) задає визначені конкретні можливості в розвитку дивергентного мислення, що визначає соціальний інтелект як структуру соціальних здібностей.

У процесі обговорення поняття «здібність» ми спираємось на праці О. І. Кульчицької та В. О. Моляко (2008), де сформульовано, що соціальні здібності – це індивідуально-психологічні особливості суб'єкта, які відносяться до *успішності виконання* якої-небудь діяльності або багатьох діяльностей [82]. Ці особливості пояснюють легкість, швидкість набуття навичок, спілкування та взаємодії з іншими людьми.

Теоретичний аналіз дозволяє нам сформулювати поняття соціального інтелекту як структури метакогнітивних здібностей, становлення яких відбувається в соціальному досвіді суб'єкта. Використовуючи модель інтелекту М. О. Холодної [189], комплексно опишемо структуру та процес функціонування соціального інтелекту (див. табл. 1.7).

Теоретичний аналіз проблеми професійної творчості керівника та проведене емпіричне дослідження дозволило нам сформулювати такі психологічні чинники, що визначають здатність керівника до професійної творчості:

- професійна підготовка керівників у вищих закладах освіти, зумовлена становленням особистісно та професійно значущого досвіду, сформованістю творчих здібностей та здатностей особистості; при цьому ці творчі здібності та здатності будуть спрямовані на досягнення ціннісних, аксіологічно значущих результатів не лише у професійній парадигмі, а й у всіх сферах життєдіяльності індивіда;

Таблиця 1.7

**Структурно-процесуальні характеристики соціального інтелекту**

Ментальний досвід (базова структура)	Соціальний інтелект
<b><i>Ментальні структури</i></b>	
механізми актуалізації суб'єктивного простору відображення	логічні узагальнення суттєвих ознак в різноманітних невербальних реакціях особистості; побудова логіки розвитку ситуації взаємодії; синтетичні емоційно-гностичні комплекси, які моделюють сенс визначених ситуацій для суб'єкта
змістова організація ментальних структур у компресованому вигляді, який представлений значеннями та семантичними полями асоціацій цих значень	формальні мовні та інтелектуальні засоби інтерсуб'єктивної взаємодії; моральні норми, цінності; узагальнені понятійні структури, які дозволяють орієнтуватися у невербальній експресії іншої особистості
<b><i>Ментальний простір</i></b>	
динамічна форма ментального досвіду: <i>функція</i> ментального простору – створення контексту для об'єкта пізнання	розуміння соціальних ситуацій: зрозуміле знання про світ – уявлення про те, яким повинен бути світ, тоді розуміння – процес та результат співставлення існуючого з належним.
<b><i>Ментальна презентація - суб'єктивна ментальна конструкція</i></b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- на основі зовнішнього контексту (інформація, яка надходить ззовні);</li> <li>- з урахуванням внутрішнього контексту (наявних знань у суб'єкта);</li> <li>- за рахунок актуалізації механізмів реорганізації досвіду: категоризації, диференціації, трансформації, передбачення, «переходу» інформації із однієї модальності досвіду в іншу, її селекції і т.д.</li> <li>- Характер реконструкції цих контекстів і визначає своєрідність розумового бачення особистістю тієї або іншої конкретної ситуації</li> </ul>	

- високий рівень розвитку загального та соціального інтелекту керівника, що передбачає здійснення особистістю творчих дій на рівні метаінтелектуальної діяльності, саме на якому і відбувається істинно творча діяльність, що призводить до експлікації творчих здобутків особистості. Саме завдяки даному,

четвертому рівневі інтелекту людина здатна встановлювати взаємодію не лише із різними об'єктами та іншими людьми, а й зі світом в цілому, розширюючи тим самим межі свого інтелекту і розпочинаючи діалог із творчим початком світу;

- низький рівень тривожності особистості, що, в свою чергу, сприятиме формуванню аксіологічного творчого потенціалу особистості як фрейму, що є запобіжним фактором ціннісної дезорієнтації керівника, нівелювання ним творчих, життєздатних змін ціннісних орієнтирів, що, в свою чергу, може призвести до морального нігілізму, професійного вигорання або й до стану професійної деградації особистості;

- актуалізація складових дивергентного мислення особистості, які є притаманними керівникам освітніх установ з високим рівнем професійної творчості, а саме: продуктивність управлінської діяльності, високий рівень сформованості гомопросторового мислення, здатність до розв'язання творчих проблем (мисленневих задач), швидкість мислення, здатність до планетарного мислення, гнучкість мислення, оригінальність мислення, розробленість мислення, радіальне мислення, сформованість латерального мислення;

- природній (фемінний для жінок, маскулінний для чоловіків) та андрогінний тип гендерної ідентичності, що є передумовою «особистісної відповідності» керівника «Професійно Ідентичному Я». Під «особистісною відповідністю» ми маємо на увазі відповідність поз і «мови тіла», характеристик голосу (тон, висота звуку, швидкість мовлення), цілей (спільні прагнення), цінностей та смислів, інтересів та професійно значущого досвіду;

- стаж управлінської діяльності понад п'яти років, науковий ступінь та звання, що свідчать про більший рівень набутого керівниками професійно значущого досвіду, більш якісні його характеристики.

## Зміст

---

Передмова .....	3
-----------------	---

### Частина 1.

#### ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Психологічне благополуччя майбутніх освітян як суб'єктна складова студентоцентрованого викладання <i>Савелюк Н.</i> .....	6
--	---

Теорія і практика становлення творчого «Я» особистості керівника закладу вищої освіти <i>Івашкевич Е., Набочук О.</i> .....	42
--	----

Особливості розвитку індивідуального образу світу студентів <i>Івашкевич Е., Хупавцева Н.</i> .....	107
--	-----

### Частина 2.

#### РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТА МЕДІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Метакогнітивні предиктори розвитку комунікативної компетентності у фаховій підготовці здобувачів вищої освіти <i>Токарева Н.</i> .....	151
---	-----

Курс «Медіапсихології» як засіб розвитку критичного мислення студентів <i>Макаренко Н.</i> .....	184
---	-----



Асертивна стратегія як основа гармонізації стосунків та запобігання конфліктів  
*Корчакова Н.* ..... 219

Формування рефлексивної позиції майбутніх психологів у контексті підготовки до роботи з девіантними підлітками  
*Луцик Г.* ..... 259

**Частина 3**  
**ПСИХОЛІГВІСТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ**  
**ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Психологічні механізми використання діалогічних моделей у навчанні студентів говорінню іноземною мовою  
*Михальчук Н., Харченко Є., Главінська Е.* ..... 286

Психологічні засади сприймання та розуміння студентами філологічних факультетів іншомовної форми  
*Івашкевич Е., Яцюрик А.* ..... 363

Список використаних джерел..... 430

Авторський колектив..... 464

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ФІЛОСОФІЯ  
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ  
ВИЩОЇ ШКОЛИ:  
ПСИХОЛОГІЧНИЙ  
ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ  
ДИСКУРС

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

*Друкується в авторській редакції*

Підписано до друку 23.01.2022 р. Формат 60x84 1/16.  
Друк лазерний. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.  
Ум. друк. арк. 29,25. Тираж 300 прим.

ТОВ «Центр учбової літератури»  
вул. Лаврська, 20 м. Київ

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру  
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції  
ДК № 2458 від 30.03.2006 р.