

Діна КУЗЬМИНСЬКА
**ІДЕЯ КРЕАТИВНОЇ РЕФЛЕКСИВНОСТІ
ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ**

Dina KUZMYNSKA
**THE IDEA OF CREATIVE REFLEXIVITY
AND ITS PSYCHOLOGICAL SUBSTANTIATION**

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2024.01.159>

УДК: 159.923.2

Актуальність теми дослідження. В епоху глобалізації, соціально-економічної нестабільності й особливо в умовах війни людина зобов'язана володіти низкою вкрай необхідних здатностей: підтримання психічного здоров'я та працездатності, швидкого відновлення ресурсів, оперативного пошуку нових шляхів самовизначення і засобів повсякденної конструктивної самореалізації. А це означає, що дедалі більшого значення набуває *рефлексивний потенціал особистості*, її здатність самоусвідомлювати й адекватно оцінювати себе і навколишній світ, щоб ефективно діяти у природному середовищі та соціальному довкіллі, які постійно змінюються. До того ж у структурі властивостей особи виняткове місце посідає така важлива особистісна риса, як *рефлексивність*, котра формує її більш адекватне ставлення до себе як до автора власного самобутнього шляху. Тому кожен громадянин покликаний періодично переосмислювати здобутки власного соціокультурного досвіду, оновлювати, досвідно доцільні та ефективні засоби подолання внутрішніх перешкод і зовнішніх обставин, приймати до зреалізування оптимальні та програмні способи саморозвитку, самовдосконалення, самотворення.

Водночас глобалізовані суспільні реалії України постійно ускладнюють вимоги до рівня професійності фахівців, їх психологічної готовності до виконання інноваційних завдань у різних сферах соціального життя, передовсім у соціогуманітарній. З огляду на вище зазначене, нагальним завданням вищої школи в умо-

вах напруженого воєнного стану і безперервних політико-економічних змін є переосмислення концептуальних психодідактичних положень стосовно цілей, цінностей, змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів. Адже у ситуації складних запитів сьогодення їх вишкіл має бути спрямований насамперед на забезпечення здатності до самоосвіти, активної – якісної і творчої – реалізації професійних функцій. Для цього варто навчити студентську молодь адекватним засобам самовираження, саморозкриття, що, своєю чергою, актуалізує проблемне осягнення форм, методів і технологій формування *креативної рефлексивності* майбутніх учителів закладів середньої освіти у процесі їхньої професійної підготовки.

Наукова проблема. Істотні труднощі теоретичного і практичного характеру в напрямку дослідження проблемного поля рефлексії, рефлексивності полягають у його недостатньому інтелектуальному опрацюванні, передовсім у проєкції на адекватну високій складності цього психологічного упередження, повноті його методологічного забезпечення. І хоча рефлексія розглядається із позицій різних базових психологічних категорій (діяльності, дії, психічних процесів, здібностей та ін.), усе ж має місце переважно неklasична методологічна оптика системного і діяльнісного підходів [14; 18], що дає одноаспектну й відтак редуковану її теоретичну проєкцію. Шонайперше мовиться про *суперечності гносеологічного порядку*, а саме:

між потребою у виявленні психологічної сутності феномену креативно-рефлексивних проявів особистості, зокрема в обґрунтуванні критерійних ознак та психозмістового наповнення складових, компонентів, актів і механізмів самоусвідомлення здобувача професійної освіти, та явно недостатнім теоретико-експериментальним опрацюванням цього питання в сучасній вітчизняній психології;

між потребою суспільства у фахівцях, готових проявляти рефлексивні та креативні здібності в будь-якій практичній діяльності, і неспроможністю існуючих освітніх систем до підготовки фахівців із таким набором професійних компетентностей і головне – із розвинутою здатністю мислити предметно, ефективно, корисно.

Подолання цих суперечностей становить актуальну проблему, яку будемо прагнути вирішити чинним дослідженням насамперед шляхом ускладнення методологічної оптики – *циклічно-вчинкового підходу* А. В. Фурмана як осереддя постнекласично зорієнтованої вітакультурної методології [2; 5; 14; 16-18; 21].

Стан наукової розробки теми дослідження.

У надрах філософських концепцій Дж. Лока, І. Канта, І. Г. Фіхте, Г. В. Ф. Гегеля, Е. Гусерля, М. О. Бердяєва та інших мислителів рефлексія розглядалась переважно як механізм пізнання суб'єктивної реальності, що дало підстави визнати методологічний статус рефлексії у психології. У роботах Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, Г. С. Костюка, М. Й. Боришевського, В. А. Роменця, О. В. Савченко, Я. М. Бугерко рефлексія слугує загальнопсихологічним принципом пізнання усвідомлених і довільних психічних процесів та явищ, зокрема закономірностей та особливостей онтогенетичного розвитку самосвідомості людини.

Крім того, особливо значущий прорив в обґрунтуванні рефлексії як атрибутивного процесу в перебігу діяльності й одночасно надважливого моменту в механізмах її розвитку (Г.П. Щедровицький і школа) [14, т.4, с. 5-122; 23], А. В. Фурман [14, т. 4, с. 123-373, т. 5; 16]. До прикладу, доведено, що саме рефлексія є ядерним новоутворенням методологічного мислення, причому не лише його еволюційним осереддям, а й постанням та утвердження філософської методології в цілому. Так, український науковець, проаналізувавши стадії розвитку методологічної рефлексії як компоненти вчинення, вперше нещодавно запропонував *матрицю генези* вказаної рефлексії як канонічного в ч и н к у творення

методології майбутнього, що причинно інтенційована низкою новопосталих проблемно-комунікативних ситуацій і знаходить утілення та відображення у рефлексивно-вчинковому сценарії метаметодологування.

В останні роки активізувалися наукові дослідження щодо різних проявів рефлексії, а саме вивчаються професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутніх психологів (А. І. Іващенко), психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі (Я. М. Бугерко), психологія рефлексивної компетентності особистості (О. В. Савченко). Рефлексивне узмістовлення освітнього процесу, на думку Я. М. Бугерко, є невід'ємним чинником творення повноцінного культурно-психологічного часопростору, оскільки дає змогу найбільш продуктивно розкрити потенціал учителя та учня в їхньому спільному когнітивному, соціальному, смисложиттєвому та духовному зростанні на засадах гуманізму, взаємотворчості, усвідомленої внутрішньої мотивації. Науковиця, вказуючи на те, що провідною діяльністю школярів, на противагу поширеній думці, є не стільки навчальна, як соціокультурна, оскільки одним із показників сформованої навчальної діяльності здобувачів освіти (як учнів, так і студентів) є високий рівень її свідомої регуляції, розкриває сутність модульно-розвивальної системи навчання А. В. Фурмана як такої, що перетворює учасників освітнього процесу в суб'єктів розвитку етнонаціональної культури і самотворення їх психодуховного Я [1; 24]. О. В. Савченко трактує рефлексивність крізь призму компетентнісного підходу як утворення достатньо зрілої психіки, функціонування якого забезпечує високу продуктивність виконання діяльності. Рефлексивну компетентність дослідниця виводить на рівень важливої метакомпетентності особистості, яка є інтегративним особистісним утворенням, що формується в ході набуття суб'єктом рефлексивного досвіду, поєднуючи спеціальні рефлексивні здібності, функціонування яких координує та оптимізує діяльність інших компонентів досвіду, забезпечує високий рівень продуктивності різних форм рефлексивної активності; саме органічну єдність вказаного феномену становлять рефлексивні здібності, рефлексивний досвід, рефлексивний потенціал та рефлексивна активність. За умови злагодженого функціонування зазначених елементів формується чотири взаємозалежних компоненти рефлексивної компетентності: 1) інформа-

ційний (метакогнітивна поінформованість суб'єкта стосовно власної рефлексивної активності, модель «Я-рефлексуючого»); 2) інструментальний (система когнітивних, метакогнітивних та особистісних рефлексивних умінь); 3) оцінково-мотиваційний (система критеріїв оцінювання рефлексивної активності суб'єкта, система його здібностей до прогнозування власної активності, палітра життєвих завдань на саморозвиток); 4) поведінковий (система сформованих рефлексивних стратегій, рефлексивність як когнітивно-стильова властивість особистості, рефлексивний стиль розв'язування внутрішніх протиріч у проблемно-конфліктних ситуаціях) [13].

Теоретичні та прикладні питання розвитку рефлексивності учителів початкових класів висвітлено у педагогічній і психологічній науках, передусім у таких аспектах, як теоретичні та методологічні основи, оргструктурні та досвідно-динамічні особливості системного моделювання рефлексивної компетентності особистості (О. В. Савченко), концептуальні та програмово-засобові засади рефлексивного узмістовлення лонгітюдного інноваційно-рефлексивного експерименту з модульно-розвивального навчання А. В. Фурмана (Я. М. Бургерко), організаційно-методичні особливості становлення професійної рефлексії майбутніх фахівців у системі вищої освіти (В. А. Семиченко, Т. М. Яблонська, К. Т. Павелків, О. І. Герасимова та ін.); методи формування рефлексивних умінь майбутніх педагогів (Т. А. Авксентьева, А. П. Лісниченко) й, зокрема, вчителів початкових класів (М. Ю. Прокоф'єва, О. В. Кузнецова, В. М. Денищик та ін.). При цьому тут загальний методологічний фундамент міждисциплінарного пошуку становлять принцип творчої самодіяльності С. Л. Рубінштейна [12] і новітня методологія психологічного пізнання смисложиттєвої сфери особистості А. А. Фурмана [15].

Попри значну увагу зарубіжних та українських учених до проблеми активізації професійної діяльності й розвитку рефлексивності фахівців у цілому та освітян зокрема, питання розвитку креативної рефлексивності учителів у системі фахової освіти є малодослідженим, що виявляється у відсутності єдиного розуміння сутності й змісту теоретично визначеної моделі, науково обґрунтованих та апробованих психологічних умов їх розвитку в процесі чітко організованої професійної освітньої діяльності здобувачів.

Мета дослідження: створення базової концептуальної моделі розвитку креативної рефлексивності майбутніх учителів початкових класів як інтегрального внутрішнього чинника їх компетентнісного мислевчинення.

Для досягнення поставленої мети в найближчому майбутньому нам треба буде вирішити такі завдання:

1) здійснити філософсько-психологічний аналіз рефлексії в її основних модусах і специфікаціях та аргументувати рефлексивність особистості як комплексну психологічну проблему;

2) системно і методологічно аргументувати психологічні умови та особливості творчої рефлексивності студентів у системі професійної педагогічної освіти;

3) створити та обґрунтувати у логічному взаємодоповненні методологічну, теоретичну та емпіричну (оргдіяльнісну) моделі розвитку креативної рефлексивності майбутніх учителів;

4) розробити та реалізувати програму емпіричного психологічного дослідження динаміки розвитку креативної рефлексивності під час професійної підготовки учителів початкових класів.

Об'єкт пошуку становить психодідактично актуалізований в навчальному процесі закладів вищої освіти рефлексивний потенціал і творчі здібності особистості майбутнього вчителя.

Предметом дослідження є психологічні умови та особливості розвитку креативної рефлексивності студентів педагогічного коледжу у їх системотвірному осередді – рефлексивному вчиненні, або *вчинку креативного рефлексування*.

Метою чинної наукової розвідки є виконання завдань першого етапу на шляху пізнання обраного нами об'єкта дослідження у його сегментованому фокусі, а саме *психологічне обґрунтування ідеї креативної рефлексивності як керівного задуму подальшої концептуалізації актуального предметного поля авторського пошуку*.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Інтенсифікувати освітній процес у рамках професійної підготовки педагога найкраще шляхом актуалізації його внутрішніх психодуховних ресурсів. Серед цих ресурсів центральне місце посідає *особистісна рефлексивність* студентів, що характеризує

вищі ступені розвитку їхньої самосвідомості. Особливу психодидактичну цінність, на наше переконання, становить *креативна рефлексивність* учителя початкових класів. До того ж поняття «рефлексивність» є відносно новим у психології, тому його зміст, обсяг і значення досі повною мірою не конкретизовано, хоча й існують спроби його первинного визначення (див. [3]). Очевидно, що *рефлексивність* на рівні особи – це властивість, риса чи стан свідомості, а *рефлексія* – психічний чи особистісний процес. У такому разі рефлексивність *актуалізується та розвивається через здатність до рефлексії*. У будь-якому разі рефлексивність у своїй генезі проходить певний шлях розвитку від фрагментарних, окремих оприявленнь у лоні інших пізнавальних і, ширше, когнітивних процесів до її цілісно самісного екзистенціювання як особистісної риси-властивості дорослої людини, а саме як її самотуття інтелектуальна здатність до власного багатоаспектного самоусвідомлення – ментального і соціального досвіду, спонук і засобів діяльності, психо-емоційних та інтенційних станів, повсякденних та екзистенційних проблем, процесу і результатів свого мислевчинення та ін.

Водночас рефлексія – це конкретний прояв рефлексивності на рівні життєактивності людини у формі самісного життєпотоків свідомості. Причому в одній ситуації вона може виявлятися побіжно, фрагментарно, або навпаки – системотвірною, виразно організуюче. Очевидно, що *рефлексивність є загальнолюдською самоусвідомлювальною здатністю*, хоча у різних людей вона має неоднакову внутрішню збалансованість, феноменальну вираженість. І ще: якщо початково рефлексія – це процес самопізнання, то рефлексивність – сама можливість існування цього процесу в поведінці, спілкуванні, діяльності, вчинках людини.

Водночас *рефлексія* становить сутнісне осереддя методологічного мислення і методології, яка, зі свого боку, виникає на підґрунті тотального уприсутнення рефлексії і покликана розв'язати чи зняти її парадокси, а також перетворити *рефлексування* у регулятивну і унормовану логіко-сміслову *процедуру*, створити для неї спеціальні засоби і методіку; і цим методологічне мислення схоже до філософського, у якого наслідую дану атрибутивну характеристику [16, с. 76-80]. У авторській концепції метаметодологування А. В. Фурмана рефлексивне замикання є четвертою, завер-

шальною стадією розиткового становлення методологічного мислення як мислення над мисленням про світ. Повний учинковий цикл такого замикання здійснюється завдяки різноманітним рефлексивним отождоженням і за принципом кватерності охоплює чотири онтогенетичні стадії:

«1 – *ситуація рефлексивного мислевчинення*: поєднання зануреного у світ діяльності мислення із самою діяльністю, у результаті чого отримана миследіяльність як універсальна сфера активної присутності людини в матеріальному світі; так постає методологія як рефлексія із приводу власних МД і мислевчинення.

2 – *мотивація рефлексивного мислевчинення*: уподібнення мислення, у яке занурена онтологія МД із самою миследіяльністю, коли методологія проектує, конструює, пізнає і критикує саму себе, проектуючи, конструюючи, пізнаючи і критикуючи таким чином діяльність загалом; відтепер методологія розвивається як самотуття миследіяльна сфера рефлексивного методологування.

3 – *удіяльнення рефлексивного мислення*: здійснення конкретного вчинкового акту як отождоження рефлексивного мислення із мисленням рефлексованим, тобто із мисленням мисленнєвим, отриманим унаслідок попередніх двох уподібнень; далі методологія оформляється як канонічна рефлексія самої себе, як особливий спосіб зв'язку рефлексії та діяльності, врешті-решт як самотутній канал сферного уреальнення МД і професійного методологування.

4 – *рефлексивне практикування* – післядіяльна онтологема вчинення, що характеризує зняття, отождоження і водночас збереження на новому рівні буттєвості, актуалізаційних і трансляційних мегапросторів відтворення діяльності у фінальних актах системної рефлексії стосовно продуктивності та корисності здійснюваного відтворення як циклічно завершуваного вчинку» [16, с. 79].

Наведені засадничі змістовлення стадій рефлексивного мислевчинення прийняті нами за *методологічні орієнтири* дослідження на висхідному етапі пізнавальної творчості, тобто під час психологічного аргументування самої ідеї креативної рефлексивності й у напрямку пропедевтичного окреслення контурів учинку креативного рефлексування особистості здобувача вищої освіти.

Передовсім укажемо на фундаментальні праці визнаного українського мислителя В. А. Роменця із психології творчості [11] та із психо-

дидактики виховання творчих здібностей у студентів [9]. Зокрема, він доводить, що у найзагальніших та найістотніших рисах творчість є виробництвом певного оригінального продукту для комунікаційної мети, оскільки оригінальність і комунікація стосуються кожного виду творчості; на відміну від адаптації, творчість передбачає активну зміну довкілля людиною, проте адаптивна і творча дії поєднані між собою такою ознакою як доцільність [11, с. 121-128, 175-192]. Володимир Роменець описує наявність і важливість – поряд з інтелектуальною та естетичною – творчості моральної, або творчості моралі, яка є непо-рушним ґрунтом мислительної та естетичної діяльностей людини і їхнім остаточним сенсом, безпосереднім «механізмом» зазначеної творчості виступає вчинок у його психологічній структурі, а він, будучи породженим людською сутністю особи, є істинним творенням нових форм, ознак-якостей психічного насамперед тоді, коли має моральне значення. При цьому творчі суб'єктивні здібності людини (натхнення, інтуїція, фантазія, мислення) тісно переплетені з теоретичною та практичною поведінкою: інтуїція пов'язана із практичним інтелектом, мислення – із теоретичним, а уява постає у ролі посередника між ними, тому їй потребує створення найбільш оптимальних умов розвитку [Там само, с. 193-209, 185].

У процесі виховання творчих здібностей у студентів В. А. Роменець ключову роль відводить найбільш інтелектуальній роботі, а саме *науково-дослідній*, психологічною основою якої вважає творчість, тому період юнацького віку, сенситивний для наукових пошуків, варто використовувати не стільки для накопичення знань, скільки для постановки актуальних проблем, для усвідомлення та реалізації молоддю творчого наукового покликання. Мислитель-психолог переконаний, що варто виховувати не ізольовані творчі компоненти – інтуїцію, уяву, мислення тощо, – а творчу індивідуальність у цілому, вважаючи, що завдання викладача полягає у своєчасному заохоченні творчих зусиль студентів та зміцненні віри у їхні сили; крім того, потрібно навчати молодь бачити проблему, захоплюватися нею з метою її самостійного, оригінального розв'язання у майбутньому [9]. Чільне місце у професійній підготовці студентів у педагогічній системі академіка Роменця відводиться бібліографічній справі та реферуванню, які формують критичне ставлення

молодих людей до першоджерел і розвивають позицію дослідника.

Серед незорого масиву наукових пошуків у царині психології творчості, що здебільшого постає філософським підґрунтям теоретичного осмислення та емпіричного опрацювання *людської креативності*, виокремимо оригінальні концепції трьох зарубіжних науковців: Кена Робінсона, Керол Двек та Алана Макліна. Так, перший витлумачує творчість як процес формування оригінальних ідей, котрі мають цінність, як здатність щось робити й одночасно уявно практикувати. Творчий процес, рідко досягаючи вершин подієвої цілісності та завершеності, за психічним напруженням близький до інтелектуального, себто когнітивно розмаїтого, полідинамічного, екзистенційно унікального. У своєму актуалізованому плинні-розвитку він охоплює сукупність різних розумових функцій, комбінацій навичок та особистісних рис, що джерелить із засвіту спонтанних, духовно необмежених рамками буттєвості, задатків особи, котра здатна комбінувати нові конфігурації і вбачати унікальні схематизми, мислити продуктивно і діяти осмислено, розсудливо, рефлексивно. Тут автор цитує відому метафору К. Г. Юнга як загальне настановлення на самоздійснення: «Я – не те, що зі мною сталося. Я – те, чим я вирішив стати» [7, с. 144].

Окрім того, реалізувати для особи свій творчий потенціал, як уважає К. Робінсон, означає не тільки навчитися мислити, а й відчувати, урізноманітнити сферну мозаїку своїх почуттів. Тоді непересічність і справжність стануть двома наріжними каменями особистісного зростання та індивідуального самовдосконалення. Саме у взаємодоповненні інтелектуальності та почуттєвості відкривається можливість налагодження паритетних міжсуб'єктних стосунків з навколишніми, їх обоїльного ситуаційного психокультурного збагачення.

Отже, відштовхуючись од цілком природного індивідуалізму, кожна дитина потенційно є неповторною особистістю із вродженими творчими задатками й відтак із спроможностями, здібностями, талантами. Тому система освіти має бути зосереджена не стільки довкола передачі знань (тим більше, що це особистісний продукт певних інтелектуально-вольових зусиль і тривалої навчальної праці вихованця), скільки довкола психодуховного світу дитини-наступника, де, крім розумових і соціальних здатностей, винятково важливу роль віді-

грають емоційно-почуттєва і потребо-мотиваційна сфери. Зокрема, «нехтування» вивченням почуттів та їхнього місця у структурі інтелекту має катастрофічні наслідки й у філософії, і в освіті. «Чутливість відіграє значно більшу вагомість у пізнанні, ніж загалом вважають і визнають» (Луї Арно Рейд). Бути чутливим до себе й до інших – ключовий елемент розвитку особистих рис-якостей, які так потрібні сьогодні у бізнесі, спільноті та особистому житті [7, с. 167].

Окрім того, К. Робінсон вважає, що вчитель повинен володіти лабільними лідерськими властивостями у трьох аспектах творення благодатного педагогічного довкілля – особистісному, груповому, культурному. Так, у персональному плані він покликаний усіляко сприяти розвитку творчих здібностей кожного учасника освітньої організації, дотримуючись вимог трьох ключових принципів: кожна особа має творчий потенціал, новаторство – це дитя уяви, всі і кожен може навчитися перебувати у стані творчості; у груповому – реалізувати акти утворення та підтримки життєдіяльності динамічних творчих команд, керуючись такими принципами: творчість процвітає в розмаїтті, вона обоюдно співробітництво і головне – потребує часу; в культурному – підтримувати загальну культуру новаторства і дотримуватись таких принципів: гнучкості, допитливості та плекання окремого простору культуротворення. Компанії, які максимально розвивають таланти своїх співробітників, згодом переконаються, що останні максимально употужнюють їх. Саме в цьому полягає могутність інновацій і незмінна перспектива творчого лідерства, що характерно й для освіти. Навчаючи задля творчості, вчителі мають завдання: а) заохочувати учнів до експериментів і досліджень та спонукати не боятися помилок; б) мотивувати їх до нових ідей, які не будуть негайно розкритиковані; в) спонукати до вираження почуттів; г) сприяти осмисленню етапів творчої праці; д) поглиблювати розуміння ролей, що їх виконують інтуїція та естетичні судження; е) підтримувати критичне оцінювання ідей [7, с. 223].

В контексті розвитку креативної рефлексивності молоді неможливо оминати увагою концепцію *мисленнєвого зростання*, яку запровадила американська психологиня, Керол Двек у книзі «Налаштуйся на зміни. Нова психологія успіху» [25]. Авторка обстоює два типи мислення: *фіксоване*, або *стале мислення*, та *мислення зростання*. Люди з

фіксованим типом мислення вважають, що в кожного з нас є певні здібності від народження, і саме у цих сегментах суспільного життя можна розвиватися, хоча намагатися досягти успіху в інших галузях не варто, бо це неможливо. Люди, яким притаманне мислення підсилювальне, упевнені, що їхній успіх більше залежить від них самих, від зусиль, які вони докладають, аніж від здібностей, дарованих природою. І справді, часто особи з меншими генетичними здатностями досягають результатів, оскільки відразу знають, що буде нелегко на шляху до майстерності, проте не залишають своїх намірів після першої невдачі. В оргдіяльній освітній практиці актуалізації такого мислення акцентується увага на підході до навчання, який виражається формою «удосконали себе», а не «покажи себе», на розвивальних, а не на виконавських завданнях, на процесі, а не на результатах навчання. Молодь варто заохочувати визнавати свої сильні сторони, а також пов'язувати успіх зі знаннями, вміннями та зусиллями, а невдачу приписувати не відсутності здібностей, а недостатній сумлінності чи неадекватно обраним стратегіям мислення.

Для нас очевидно, що розвиток креативної рефлексивності корелює з високою мірою притаманності особистості йти шляхом мисленнєвого зростання як передумови самоаналізу, самотворення та самовдосконалення. Вбачаємо за доцільне скористатися рекомендаціями Керол Двек щодо щоденних чесних відповідей на такі *запитання*:

«Які можливості для навчання й розвитку матиму сьогодні я і люди навколо мене?»

Коли, де і як я реалізую план?

Коли, де і як я реалізую новий план?

Коли все вийде, не забудьте запитати себе:

«Що треба робити, щоб не змарнувати досягнень і продовжити розвиватися?»

У будь-якій діяльності, зокрема й освітній, яка спрямована на розвиток креативності та рефлексивності молоді, вагоме місце посідає *внутрішня мотивація* особистості, що підтверджує концепція шотландського психолога-практика Алана Макліна [4]. Цей дослідник описує дане психічне явище крізь оптику таких особистісних рис, як актуальність, керована приналежність, цікавість, контроль і фантазія. До прикладу, керована приналежність як риса-властивість виявляється і розвивається у вихованця за умов, коли навчальні завдання і вправи повно спонукають його до самоствердження, тобто кидають виклик наявним мож-

ливостям його особистості, при цьому дозволяючи певний контроль; причому оптимальним є такий мотиваційний виклик, який перебуває вище рівня їхніх умінь та спроможностей і виводить кожного наступника із їхньої зони внутрішнього комфорту, залишаючи можливість самісного контролю; мовиться, власне, про співдіяльність учителя та учнів на рівні «зони найближчого розвитку» (Л. С. Виготський). Для підтримання цікавості виконувани завдання мають бути різноманітні, оригінальні, проблемні, часто імовірнісні. Саме такі завдання, з одного боку, захоплюють увагу вихованців, актуалізують їхню фантазію і породжують креативні інсайти, з іншого – мотивують до самооцінювання і самоконтролю, уможливають свободу вибору адекватних чи прийнятних рішень й учинкових дій.

Водночас усі зазначені А. Макліном внутрішні мотиватори більшою чи меншою мірою наявні у грі, яка є відправною точкою для організації освітнього процесу [4, с. 115], слугує еволюціонувальним механізмом, що напружує всі внутрішні струни мотивації для полегшення взаємодії особи із природним середовищем і соціальним довкіллям. Будь-який освітній процес варто планувати так, щоб скористатися цими базовими спонуками. З огляду на це, вбачаємо перспективним активне застосування *рефлексивної ігрової діяльності* під час підготовки майбутнього вчителя у системі професійної освіти, зокрема цілого комплексу настільних ігор творчого змісту. До того ж високі труднощі, спричинені наступністю проблемних завдань і творчих вправ, активізують до життя складні здатності-вміння й одночасно породжують своєрідний мотиваційний потік кожного учасника навчального процесу як оптимальну форму екзистенції його внутрішньої мотивації. За цих умов, досягаючи такого психодуховного стану, особистість повністю занурена в освітню діяльність до такої міри, що забуває про час і все інше, окрім самого діяння. До ключових рис указанного потоку належать чіткі цілі, найкраще поєднання виклику з рівнем знань та умінь, робота на межі своїх можливостей, а також негайний та недвозначний зворотний зв'язок. У цьому оберненому рефлексуванні полягає найповніше вираження максимальної продуктивності навчальної праці.

На аргументоване оформлення ідеї креативної рефлексивності в нашому досвіді пошукування, крім добре відомих досліджень, здійснених свого часу в царині психології творчості

і креативності (Дж. Гілфорд, О.М. Матюшкін, М. О. Моляко, Я. О. Пономарьов, Т. Рібо, Е. Торранс та ін.), і новітніх розробок у цьому дисциплінарному напрямку (див. вище), конструктивний вплив здійснили щонайменше три епістемологічно довершені теоретичні погляди відомих українських науковців: філософсько-психологічна концепція творчості В. А. Роменця, концепція розвитку професійних творчих здібностей С. К. Шандрука, а також теорія і практика впровадження інноваційної системи модульно-розвивальної освіти А. В. Фурмана із її повним учинково-канонічним циклом освітнього мегапроцесу, психомистецькими технологіями навчання, авторським науково-проектним, психодіагностичним, програмово-методичним та експертним забезпеченням й особливим інноваційно-психологічним кліматом експериментальної школи (О. Є. Фурман [20; 21]). Окреслимо сутнісні здобутки цих теоретичних побудов в інтелектуальній проекції на висвітлювану тут та обстоювану нами ідею.

На тісний взаємозв'язок творчості і рефлексії (післядії) вказують філософсько-наукові погляди В. А. Роменця, який вважає, що, здійснюючи вчинок, особистість виявляє певну моральну активність, оскільки завдання гуманної перебудови світу цілком творче і поза аксіологічним аспектом творчість не має сенсу. Всі вчинки, залежно від форми їхньої реалізації, учений поділяє на дві групи: ті, що розкривають духовне зростання особистості (втілення моральної творчості, героїзм, подвиг) і ті, що є свідченням її духовного занепаду (прояви адаптивно-присосовницької поведінки). Очікувана реакція на вчинок (як оточення, так і самої людини) і реакція дійсна викликають драматичне напруження, яке употужнює мотиви рефлексивності та саму рефлексивність. Здійснюючи рефлексію (післядію) як взаємодоповнення її послідовних етапів – інтеріоризації, катарсису, екстазу (переображення) – особистість приходить до самої себе (див. [10; 11]). Вбачаючи наукову творчість ключовою для розвитку творчих здібностей студентів В. А. Роменець виокремлює конкретні алгоритмічні рекомендації щодо їхнього розвитку: а) відірватися від теоретико-термінологічної схеми, засвоєної поверхово; б) дійти до «первісного факту», здійснити інтуїтивне осягнення; в) оформити його поступово в образі, фантазії; г) опрацювати у вигляді логіко-мисленневої структури. В науково-психологічних інтерпретаціях пропонує

дослідницьких явищ студенти спроможні проявляти такі рівні зрілості: 1) підведення під абстрактну категорію (результат первісної класифікації подій); 2) відтворення події (уявлення потрібних компонентів і достатнє пояснення); 3) конкретна категорійність (віднесення явища до його найближчого поняття); 4) категорійне узагальнення (визначення однієї категорії на засадах її співвіднесення з іншою) [9, с. 196-200].

Модульно-розвивальна система навчання, створена проф. А. В. Фурманом, започаткована 1992 року, пройшовши теоретичну і експериментальну перевірку, аргументує соціально-культурну місію національної освіти, обґрунтовує базовий зміст і нормативи принципів ментальності, духовності, розвитковості, модульності, тому є системою інноваційних освітніх (передусім психомистецьких) технологій та психолого-педагогічних умов, що упредметнюють наукове проєктування та уможливають освітнє дійство цілісного модульно-розвивального процесу. Модульно-розвивальна система полягає в інноваційній багатоваріантності психолого-мистецьких технологій, що в єдності створюють домінування: а) культуротворчої функції освіти над пізнавально-інформаційною; б) інтенсивної розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу над екстенсивно-формуальною, адміністративною; в) психолого-педагогічного узмістовлення освітньої діяльності над навчально-предметним змістом; г) сценарних технік ведення навчального заняття над раціоналістичними моделями і схемами організації освітнього процесу; д) об'єктивних, зокрема критерійно зорієнтованих, показників психосоціального зростання особистості над суб'єктивними, споглядальними і процедурно невизначеними [6; 19].

О. Є. Фурман вводить поняття *інноваційно-психологічного клімату закладу освіти*, яке епістемологічно фіксує самодостатню цілісність органічно притаманних модульно-розвивальному навчанню усталених характеристик: діалогічність, довіра, уважність, взаємодопомога, емпатійність, продуктивність, працездатність, вимогливість, доброзичлива критика [21]. Означеному феномену, за О. Є. Фурман, притаманні такі чинники, як: 1) соціально-психологічна атмосфера – сфера соціокультурного впливу; 2) сфера паритетної освітньої взаємодії і спілкування у просторі закладу освіти; 3) довірливо-діловий характер міжособистісних

стосунків – сфера полімотивації освітньої діяльності кожного учасника освітнього процесу; 4) особливий діяльно-рефлексивний стан свідомості/самосвідомості вчителя і учня – їх позитивно-гармонійна Я-концепція.

У працях проф. С. К. Шандрука (наукова школа А. В. Фурмана) також чітко прослідковуємо зв'язок творчості та рефлексивності. Так, науковець, описуючи поняття професійних творчих здібностей як інтегральної психосоціальної здатності особистості до здійснення вчинку творчості, описує її логіко-канонічну циклічність: а) актуалізоване поєднання когнітивних і креативних процесів під час постановки і вирішення проблемних завдань; б) психологічне конструювання вмотивовано креативного поля мислєдіяльного опрацювання розв'язків професійних ситуацій та вибору найбільш оптимального з них; в) нестандартне професійно-діяльне вчинення; г) критична рефлексія результатів здійсненої продуктивної діяльності та переосмислення досвіду трансцендування. Водночас він підкреслює, що у процесі становлення креативної особистості професіонала вагому роль відіграє рефлексія успішної креативної діяльності як оцінка отриманого продукту творчості. Крім того, на основі циклічно-вчинкового підходу обґрунтування отримує, поряд з іншими механізмами професійних творчих здібностей, рефлексивно-самоорганізаційний як усвідомлення процесу і результату творчого вчинення, а також вакуальнення саморефлексії, яка уможливорює створення нового чи оригінального продукту, водночас розвиваючи рефлексивні обрії самісного творчого потенціалу особистості [22, с. 38, 42].

В контексті формування професійних творчих здібностей С. К. Шандрук вказує на важливість проблемно-пошукового та ігрово-імітаційного зорієнтування спільної освітньої мислєдіяльності учасників освітнього процесу, тоді як О. Є. Фурман констатує, що в сучасних освітніх моделях середньої та вищої школи досі панує низькопродуктивний інформаційно-пізнавальний підхід, і доводить, що вимогам комплексного інноваційного розвитку найбільшою мірою відповідає *модульно-розвивальна система навчання*, яка ґрунтується на чотирьох психокультурних принципах: ментальності (орієнтація ЗВО на втілення кращого соціально-культурного досвіду нації, групи, особи), духовності (полягає в інтенсивній роботі викладача і студента над собою з метою максимальної реалізації їхніх емоційно-ін-

телектуальних та духовно-вольових резервів), розвитковості (технологічне і програмно-методичне забезпечення процесу навчання задля прискорення культурного розвитку особистості) і модульності (висока структурно-змістова цілісність, логічна завершеність і функціональна доцільність освітнього модуля) [20, с. 59].

Крім вищевикладеного, зазначимо, що існуючі психологічні концепції витлумачують креативність особистості як певну сукупність розвинених творчих здібностей, що уможливають генерування нестандартних, оригінальних, часто інтуїтивно осягнутих ідей, образів, смислів і способів розв'язання проблем. Вочевидь *креативність* – це системне новоутворення особи, котре характеризується як мислєдіяльно присутнім творчим потенціалом, так і особливою інтенційністю свідомості та винятково напруженою внутрішньою вмотивованістю до спонтанно пошукового творення донині неіснуючого.

Отож, креативні спроможності – це комплекс різноусвідомлених інтелектуальних, мотиваційних і характерологічних складових в інтегральній структурно-функціональній мозаїці життєдіяльності творчої особистості. І тут вкотре варто звернути увагу на проблемне поле взаємодії рефлексії та креативності у цій учинковій самотності людини. Причому *р е ф л е к с і я* у виконанні творчо зорієнтованої особистості розвитково зорганізується в кількох вимірах чи модусах її внутрішньої ось-буттєвості:

по-перше, як наскрізний *свідомісний процес* поведінки, діяльності, спілкування, тобто як безупинний перебіг актів усвідомлення плину зовнішніх (соціальних, природних) ситуацій і подій та певного особистого долучення до них, або ж їх ігнорування;

по-друге, як *обов'язковий компонент будь-якого* більш-менш завершеного *вчинку*, що стимулює і синтетично інтенціює розвиток рефлексивності як базової психодуховної риси-властивості людини;

по-третє, як надважлива мислєсвідомісна і системотвірна, *особистісна риса – рефлексивність*, себто розвинена здатність особи усвідомлювати все те, що відбувається з нею та довкола неї; у цьому разі, скажімо, є підстави говорити про *рефлексивну компетентність педагога* як про «інтегральне особистісне утворення, що формується в ході набуття суб'єктом рефлексивного досвіду, поєднуючи специфічні для даної форми активності пси-

хічні утворення, функціонування яких координує діяльність інших компонентів досвіду, забезпечує високий рівень продуктивності різних форм рефлексивної активності» [13, с. 107-108];

по-четверте, як *окремий самісний процес* і водночас як здатність самоусвідомлення у сферному життєпотоді свідомості людини – відповідно *саморефлексія і саморефлексивність*, котрі в екзистенції інтенційного взаємодоповнення всередині-буття дають їй змогу свідомо осмислювати та аналізувати власні думки, мрії, почуття, внутрішні дії, прийняті норми і відхилені настановлення, переконання і вірування.

В будь-якому разі логічно узагальнити, що креативність процесно упроблемнює діяльність, тоді як рефлексивність сприяє психічній і самосвідомісній регуляції. Теза про існування взаємозв'язку креативної активності та її виходу на рефлексивну позицію є гіпотетично відомою, але теоретично та емпірично не доведеною, що потребує подальших досліджень. Наразі надамо робоче визначення: *креативна рефлексивність* – це потенціал творчого, нестандартного, поглибленого самопізнання і самоконструювання особистості, передусім власних потреб, мотивів, учинків та здатність її до власних самоусвідомлення, саморозвитку, самовдосконалення, самотворення.

Ї насамкінець, висвітлюючи перспективи розвитку психологічної тематики креативної рефлексивності від ідеї до авторської концепції, сформулюємо *гіпотезу дослідження* як засадниче вірогіднісну *форму організації раціонального знання*: існуючу освітню модель ЗВО можна конструктивно реформувати в напрямку максимального розвитку суб'єктного, особистісного, ціннісно-сміслового, етнорефлексивного і духовного потенціалу учасників освітнього процесу, якщо її збагатити низкою і н н о в а ц і ї психолого-дидактичних умов модульно-розвивальної взаємодії і паритетної освітньої мислєдіяльності, а саме:

а) системою взаємопов'язаного психодіалектичного обстеження траєкторій розвитку рефлексивності і креативності студентів від першого курсу до випускного;

б) систематичною роботою гуртка «Креативна особистість» за окремим планом, програмою та оргдіяльнісною технологією рефлексивно-особистісного зростання наступників;

в) психологічного тренінгу з формування креативної свідомої здатності студентів пед-

коледжу до рефлексивної мислєдїяльностї та креативного вчинення;

г) психодидактичних ігор, спрямованих на розвиток у майбутніх педагогів творчого потенціалу і релексивної компетентностї.

Комплексне втілення у життя цих системних психодидактичних умов упродовж навчання кожного здобувача у коледжі чи університеті уможливить становлення його як ментально зрілої, внутрішньо вільної і соціально відповідальної індивідуальностї, осереддя якої становитимуть розлога полівмотивованість, розвинена креативність, мислєвчинкова здійсненність і досконала рефлексивність на тлі постійно розширюваного поля буттєвостї проблемно-діалогічної свідомостї.

ВИСНОВКИ

1. Проблема оптимізації професійної діяльностї й розвитку *рефлексивностї* фахівців соціогуманітарної сфери, зокрема розвитку *креативної рефлексивностї* учителів у системі фахової освіти, потребує ґрунтового аналізу та вивчення, оскільки відсутнє єдине розуміння сутностї й змісту теоретично визначеної моделі, науково обґрунтованих та апробованих психологічних умов їх розвитку у просторі ЗВО.

2. Методологічними орієнтирами дослідження на висхідному етапі пізнавальної творчостї є духовно-естетичні, мистецько-креативні та рефлексивні засадничі орієнтири модульно-розвивальної системи навчання проф. А.В. Фурмана щодо етапностї розвиткового функціонування повного учинкового циклу: 1) ситуація рефлексивного мислєвчинення; 2) мотивація рефлексивного мислєвчинення; 3) удїяльнення рефлексивного мислення; 4) мислєрефлексивне практикування.

3. *Рефлексія* у виконанні творчо зорїєнтованої особистостї розвитково організується в кількох вимірах чи модусах її внутрішньої осьбуттєвостї: 1) як наскрізний свідомісний процес поведінки, діяльностї, спілкування; 2) як невід'ємний компонент будь-якого більш-менш завершеного вчинку, що стимулює і синтетично інтенціює розвиток *рефлексивностї* як базової психодуховної риси-властивостї людини; 3) як рефлексивна компетентність; 4) як окремий самісний процес і водночас як здатність самоусвідомлення у сферному життєпоточі свідомостї людини.

4. *Креативність* процесно упроблемнює діяльність, тоді як рефлексивність сприяє психічній і самосвідомісній регуляції. *Креативна рефлексивність* – це потенціал творчого, не-

стандартного, поглибленого самопізнання і самоконструювання особистостї, передусім своїх потреб, мотивів, учинків та здатність її до власних самоусвідомлення, саморозвитку, самовдосконалення, самотворення.

5. Освітню модель закладу вищої освіти можна конструктивно реформувати в напрямку *розвитку духовного потенціалу* учасників освітнього процесу, збагативши її низкою інновацій психолого-дидактичних умов модульно-розвивальної взаємодії і паритетної освітньої мислєдїяльностї, а саме: а) системою взаємопов'язаного психодіалектичного обстеження траєкторій розвитку рефлексивностї і креативностї студентів від першого курсу до випускного; б) систематичною роботою гуртка «Креативна особистість» за окремими планом, програмою та оргдіяльнісною технологією рефлексивно-особистісного зростання наступників; в) психологічного тренінгу з формування креативної свідомої здатностї студентів педколеджу до рефлексивної мислєдїяльностї та креативного вчинення; г) психодидактичних ігор, спрямованих на розвиток у майбутніх педагогів творчого потенціалу і релексивної компетентностї.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Бугерко Я. М. Рефлексивна сутність лонгітюдного інноваційно-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання. *Психологія і суспільство*. 2011. № 3. С. 137-153.
2. Вітакультурна методологія. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 980 с.
3. Заїка Є., Зімовін О. Рефлексивність особистостї як предмет психологічного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2014. № 2. С. 90-97.
4. Маклін А. Мотивуюча школа / пер. з англ., передм. та заг. редакція Т.В. Тадеєвої. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2019. 480 с. (Серія «Сходи психології»).
5. Методологія і психологія гуманітарного пізнання: колективна монографія. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 998 с.
6. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація / гол. ред. А. В. Фурман. *Психологія і суспільство: спецвипуск*. 2002. № 3-4. 292 с.
7. Робінсон К. Освіта проти таланту. Сила творчостї. Львів: Літопис, 2017. 256 с.
8. Розенберг М. Ненасильницьке спілкування. Мова життя. Харків: Ранок, 2020. 256 с.
9. Роменець В. А. Виховання творчих здібностей у студентів. *Психологія і суспільство*. 2018. № 3-4. С. 178-223. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.03.178>
10. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології ХХ століття: навч.-метод. посіб. Київ: Либідь, 2017. 1056 с.
11. Роменець В. А. Психологія творчостї: навч. посібн. 2-ге вид. доп. Київ: Либідь, 2001. 288 с.
12. Рубінштейн С. Л. Принцип творчої самодіяльностї. *Психологія і суспільство*. 2021. № 2. С. 97-101. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2021/02.097>

13. Савченко О. В. Рефлексивна компетентність особистості: монографія. Херсон: ПП Вишемирський В. С., 2016. 593 с.

14. Система сучасних методологій: хрестоматія у 4-х томах / упоряд., відп. ред., перекл. А. В. Фурман. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. Т. 1. 314 с. Т. 2 344 с. Т. 3. 400 с. 2021. Т. 4. 400 с. 2023. Т. 5 (додатковий). 605 с.

15. Фурман А.А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2017. 508 с.

16. Фурман А.В. Архітектоніка теорії діяльності: рефлексивно-вчинковий сценарій метаметодологування. *Психологія і суспільство*. 2022. № 1. С. 7-94. DOI: <http://doi.org/10.35774/pis2022.01.007>

17. Фурман А. В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.

18. Фурман А. В. Методологічна оптика як інструмент мислевчинення. *Психологія і суспільство*. 2022. №2. С. 6-48. DOI: <http://doi.org/10.35774/pis2022.02.006>

19. Фурман А. В. Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання: наук. вид. Тернопіль: НДІ МЕВО, 2009. 40 с.

20. Фурман О. Є., Гіряк А. Н. Сутнісне визначення модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів в освітньому процесі. *Психологія і суспільство*. 2020. № 3. С. 53-81. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.03.053>

21. Фурман (Гуменюк) О. Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: монографія. Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 340 с.

22. Шандрук С. К. Концепція розвитку професійних творчих здібностей майбутніх психологів. *Психологія і суспільство*. 2020. № 1. С. 35-55. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.01.035>

23. Щедровицький Г.П. Засадничі уявлення та категорійні засоби теорії діяльності. *Психологія і суспільство*. 2022. № 1. С. 95-126. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.095>

24. Buherko, Y. (2022). Reflective character of educational activity as a valuable factor in the professional formation of a modern specialist. *Psychological journal*, 8 (2), 39-54.

25. Carol S. Dweck (2008). *Mindset. The New Psychology of Success* (Ballantine Books New York. ISBN 978-0345-47232-8).

REFERENCES

1. Buherko, Y. M. (2011). Refleksyivna sutnist lonhitudnoho innovatsiino-psykholohichnoho eksperymentu z modulno-rozvyvalnoho navchannia [Reflexive essence of longitudinal innovation-psychological experiment on modular-developmental learning]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 137-153 [in Ukrainian].

2. Furman, A. V. & Furman, O. I. & Shandruk, S. K. & Co (Eds.). (2019). *Vitakultura metodaohiia: antolohiia. Do 25-richchia naukovoї shkoly profesora A. V. Furmana: [Vitacultural methodology: an anthology. To the 25th anniversary of professor A. V. Furman's Scientific School].* Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

3. Zaika, Ye. (2014). Refleksyvni osobystosti yak predmet psykholohichnoho piznannia [Reflexivity of the individual as a subject of psychological knowledge]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 90-97 [in Ukrainian].

4. Maklin, A. (2019). *Motyvuiucha shkola / per. z anhli., peredm. ta zah. redaktsiia T.V. Tadeievoi [Motivating school / transl. from English, preface and general ed. by T.V. Tadeyeva].* Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].

5. Furman, A. V. & Furman, O. I. & Shandruk, S. K. & Co (2019). *Metodolohiia i psykholohiia humanitarnoho piznannia.*

Do 25-richchia naukovoї shkoly profesora A. V. Furmana [Methodology and psychology of humanitarian cognition. To the 25th anniversary of professor A. V. Furman's scientific school]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

6. Furman, A. V. (gol. red.) (2002). *Modulno-rozvyvalna systema yak sotsiokul'turni orhanizatsiia [Modular and developmental system as a socio-cultural organization].* *Psykhologhiya i suspilstvo – Psychology and society*, 3-4, 292 [in Ukrainian].

7. Robinson, K. (2017). *Osvita proty talantu. Sylta tvorchosti [Education against talent. The power of creativity].* Lviv: Litopys [in Ukrainian].

8. Rozenberg, M. (2020). *Nenasyltske spilkuvannia. Mova zhyttia. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].*

9. Romenets, V. A. (2018). *Vykhovannia tvorchykh zdibnostei u studentiv [Education of creative abilities in students].* *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3-4, 178-223 [in Ukrainian].

10. Romenets, V. A., & Manokha, P. I. (2017). *Istoriia psykholohii XX stolittia [History of psychology of the twentieth century].* Kyiv: Lybid, [in Ukrainian].

11. Romenets, V.A. (2001). *Psykhologhiia tvorchosti.* Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

12. Rubinshtein, S.L. (2021). *Pryntsyp tvorchoi samodiiialnosti [The principle of creative self-activity].* *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 97-101 [in Ukrainian].

13. Savchenko, O. V. (2016). *Refleksivna kompetentnist osobystosti: monohrafiia [Reflexive competence of personality: a monograph].* Kherson: PP Vyshemirskiy V. S. [in Ukrainian].

14. Furman, A.V. (Ed.). (2015, 2021, 2023). *Systema suchasnykh metodolohii: khrestomatiia u 4-kh tomakh [The system of modern methodologies: a textbook in 4 volumes].* Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

15. Furman, A. A. (2017). *Psykhologhiia smyslozhittievogo rozvytku osobystosti [Psychology of the meaning life personality development].* Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

16. Furman, A.V. (2022). *Arhitektonika teoriyi diyal'nosti: refleksyvno-vchynkovi scenariyi metametodolohuvannia [Architectonics of activity theory: reflexive-deed scenario of metamethodologization].* *Psykhologhiya i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 7-94 [in Ukrainian].

17. Furman, A.V. (2016). *Ideia i zmist profesiinoho metodolohuvannia [The idea and content of professional methodology].* Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

18. Furman, A.V. (2022). *Metodolohichna optyka yak instrymnt myslevchynenya [Methodological optics as a thought-activity tool].* *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 6-48 [in Ukrainian].

19. Furman, A.V. (2009). *Osvitni stsenariyi u systemi modulno-rozvyvalnoho navchannia [Essence composition of system modular development teaching].* Ternopil: NDI MEVO [in Ukrainian].

20. Furman, O. Ye., Hirniak, A. N. (2020). *Sutnisne vyznachennia modulno-rozvyvalnoi vzayemodiyi vykladacha i studentiv v osviti'omu protsesi [The essential definitions of modular developmental interaction of teacher and students the educational process].* *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 53-81 [in Ukrainian].

21. Furman (Humeniuk), O.Ye. (2008). *Teoriia i metodolohiia innovatsiino-psykholohichnoho klimatu zahalnoosvitnoho zakladu [Theory and methodology of innovation-psychological climate of the general educational institution].* Yalta-Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky [in Ukrainian].

22. Shandruk, S.K. (2020). *Kontseptsiiia rozvytku profesiynykh tvorchykh zdibnostei maibutnykh psykholohiv [The concept of development of professional creative abilities of future psychologists].* *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 35 – 55 [in Ukrainian].

23. Shchedrovitsky, G.P. (2022). Zasadnuchi yivlennia ta katehorijni zasoby teorii dial'nosti [Basic ideas and categorical means of activity theory]. *Psykholohiya i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 95-26 [in Ukrainian].

24. Buherko, Y. (2022). Reflective character of educational activity as a valuable factor in the professional formation of a modern specialist. *Psychological journal*, 8(2), 39-54 [in English].

25. Carol S. Dweck (2008). *Mindset. The New Psychology of Success* (Ballantine Books New York. ISBN 978-0345-47232-8) [in English].

АНОТАЦІЯ

КУЗЬМИНСЬКА Діна Миколаївна.

Ідея креативної рефлексивності та її психологічне обґрунтування.

У статті аргументовано значущість рефлексивного потенціалу особистості як її здатності самоусвідомлювати й адекватно оцінювати себе і навколишній світ, щоб ефективно діяти у нестабільному і швидкозмінному природному середовищі та соціальному довкіллі. Метою чинної розвідки полягає у психологічному обґрунтуванні ідеї креативної рефлексивності як керівного задуму подальшої концептуалізації актуального предметного поля авторського пошуку. Об'єктом вивчення є психодідактично актуалізований в освітньому процесі закладів вищої освіти рефлексивний потенціал і творчі здібності особистості майбутнього вчителя, а його предметом – психологічні умови та особливості розвитку креативної рефлексивності студентів педагогічного коледжу у їх системотвірному осередді – вчинку креативного рефлексування. Водночас рефлексивність на рівні особи – це властивість, риса чи стан свідомості, а рефлексія – психічний чи особистісний процес; отож рефлексивність актуалізується та розвивається через здатність до рефлексії; тоді креативна рефлексивність є потенціал творчого, нестандартного, поглибленого самопізнання і самоконструювання особистісної риси-властивості дорослої людини, а саме як її самобутня інтелектуальна здатність до власного багатоаспектного самоусвідомлення – ментального і соціального досвіду, спонук і засобів діяльності, психоемоційних та інтенційних станів, повсякденних та екзистенційних проблем, процесу і результатів свого мислевчинення і ін. У своїй генезі вона проходить певний шлях розвитку від фрагментарних, окремих оприявлень у лоні інших пізнавальних і, ширше, когнітивних процесів до її цілісно-самісного екзистенціювання як особистості, передусім власних потреб, мотивів, учинків і як здатність її до персональних самоусвідомлення, саморозвитку, самовдосконалення, самотворення. *Методологічною основою* розвитку креативної рефлексивності фахівців соціогуманітарної сфери в цілому і майбутнього вчителя зокрема у процесі професійної освіти у просторі ЗВО є циклічно-вчинковий підхід А. В. Фурмана як осереддя постнекласично зорієнтованої вітакультурної методології, а також фундаментальні основи модульно-розвивальної системи освіти, яка обґрунтовує її соціально-культурну місію, базуючись на принципах ментальності, духовності, розвитковості, модульності.

Ключові слова: особистість; рефлексія; рефлексивність; рефлексивний потенціал; саморефлексія; саморефлексивність; рефлексивні спроможності; креативна рефлексивність; творчість; креативність; принцип учинковості; циклічно-вчинковий підхід; модульно-розвивальна система навчання А. В. Фурмана; вітакультурна методологія.

ANNOTATION

Dina KUZMYNSKA.

The idea of creative reflexivity and its psychological substantiation.

The article argues the importance of the personality's reflective potential as their ability to self-aware and adequately assess themselves and the surrounding world in order to act effectively in an unstable and rapidly changing natural environment and social environment. The purpose of the current investigation is the psychological substantiation of the idea of creative reflexivity as a guiding idea for the further conceptualization of the current subject field of the author's research. The object of study is psychodidactically actualized in the educational process of institutions of higher education the reflective potential and creative abilities of the future teacher's personality, and its subject is psychological conditions and peculiarities of the creative reflexivity development of the pedagogical college students in their system-creating center – a deed of creative reflection. At the same time, reflexivity at the level of a person is a quality, trait or state of consciousness, and reflection is a mental or personal process; therefore, reflexivity is actualized and developed through the ability to reflect; then creative reflexivity is the potential for creative, non-standard, in-depth self-cognition and self-construction of a personal trait-property of an adult, namely as their original intellectual capacity for their own multiaspect self-awareness – mental and social experience, motivations and means of activity, psycho-emotional and intentional states, everyday and existential problems, process and results of one's thinking-activity, etc. In their genesis, they go through a certain path of development from fragmentary, separate manifestations in the womb of other cognitive processes to their integral-self existence as a personality, primarily own needs, motives, deeds and as their ability for own self-awareness, self-development, self-improvement, self-creation. *The methodological basis* of the specialists' creative reflexivity development in the socio-humanitarian sphere in general and of the future teacher in particular in the process of professional education within Higher education institutions is the cyclical-deed approach by A. V. Furman as the center of the post-non-classically oriented vita-cultural methodology, as well as the fundamental foundations of the modular-developmental system of education, which substantiates its social-cultural mission, based on the principles of mentality, spirituality, development, modularity.

Key words: personality, reflection, reflexivity, reflective potential, self-reflection, self-reflexivity, reflective abilities, creative reflexivity, creativity, the principle of deed, cyclical-deed approach, A. V. Furman's modular-developmental system of education, vitacultural methodology.

Рецензенти:

**д. психол. н., проф. Зіновія КАРПЕНКО,
д. психол. н., проф. Сергій ШАНДРУК.**

Надійшла до редакції 05.02.2024.

Підписана до друку 28.03.2024.

Бібліографічний опис для цитування:

Кузьминська Д.М. Ідея креативної рефлексивності та її психологічне обґрунтування.

***Психологія і суспільство*. 2024. №1. С. 159-170. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2024.01.159>**