

СУЛЯВА Олена Миколаївна

ІМПРОВІЗАЦІЯ ЯК ФЕНОМЕН ТВОРЧОЇ РЕФЛЕКСІЇ ТА ІНДИКАТОР РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Olena SULIAVA
IMPROVISATION AS A PHENOMENON OF CREATIVE REFLECTION
AND AN INDICATOR OF DEVELOPMENTAL INTERACTION

DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.111>

УДК 159.923.2

«Хтозна, можливо, імпровізація – це та невидима «горошина»,
що й надалі випробовуватиме істинність освітньої взаємодії,
але щоразу в нових, ще не знаних формах.
І саме тому історія її пізнання лише починається...»
(Авторка, 15.03. 2026)

ВСТУП

Актуальність проблемної теми дослідження зумовлена трансформацією сучасної освіти в напрямку посилення її суб'єктності, діалогічності та орієнтації на творчий розвиток особистості в перехідних умовах (від традиційної, класно-урочної, системи до інноваційної, модульно-розвивальної, моделі освіти проф. А.В. Фурмана [21; 27; 28]), що вимагає переосмислення ролі вчителя та учня як активних співучасників освітнього процесу. У цьому контексті імпровізація постає як ключовий механізм забезпечення гнучкості, варіативності та творчого характеру навчальної діяльності. Вона дозволяє адаптувати освітній процес до реальних умов взаємодії, сприяє розвитку критичного мислення, емоційної відкритості та здатності до співтворення. Особлива увага приділяється розумінню розвивальної взаємодії в освітньому дійстві, у якому імпровізація є ключовим механізмом створення *інноваційно-психологічного клімату*, заснованого на довірі, відкритості та співтворенні [38; 41], що за своєю природою наближається до характеру співучасті акторів і глядачів у театральній виставі.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення імпровізації як багатовимірного психолого-педагогічного феномену в умовах інноваційної освітньої взаємодії модульно-розвивальної системи А.В. Фурмана, а також розроблення діагностичного інструментарію для виявлення рівнів і типів імпровізаційних проявів психодуховної активності учасників освітнього дійства.

Об'єктом вивчення є розвивальна взаємодія у модульно-розвивальній системі освіти як складній людиновимірній мегасистемі, що реалізує методологічну оптику постнекласичної наукової раціональності.

Предмет дослідження становить імпровізація як психомистецький феномен інноваційного освітнього дійства, її рівні, динамічні способи оприявнення та умови розгортання у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Завдання пошукування: 1) проаналізувати теоретичні підходи до розуміння імпровізації в межах психолого-педагогічної та філософської думки; 2) обґрунтувати імпровізацію як психомистецький феномен творчої рефлексії та соціокультурної адаптації особистості; 3) визначити критерії, показники та рівні імпровізаційних проявів психічної активності школярів у навчальній взаємодії; 4) розробити та описа-

ти діагностичний інструментарій (опитувальники-рефлексії для учнів 1 – 2 і 3 – 4 класів та експертну оцінку продуктивності взаємодії, освітнього клімату та творчого оприявлення вчителя та учнів); 5) проаналізувати психологічні чинники та організаційні фактори, що сприяють проявам особистісної імпровізації в освітньому процесі.

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні імпровізації як цілісного психомистецького та психолого-педагогічного феномену, що поєднує творчу рефлексію та соціокультурну адаптацію; в обґрунтуванні авторської типології імпровізації (чиста, адаптивна, напівспланована, контекстуалізована) та рівнів її прояву під час соціальної адаптації особистості (гармонійний, нейтральний, критичний, протестний); у створенні комплексного діагностичного інструментарію, що охоплює опитувальники рефлексії для учнів початкової школи та експертну таблицю; у введенні та обґрунтуванні поняття імпровізації як системоутворювального чинника інноваційно-психологічного клімату; у визначенні ролі імпровізації в умовах модульно-розвивальної системи освіти А.В. Фурмана як механізму суб'єкт-суб'єктної взаємодії та особистісного зростання.

Методологічна оптика дослідження ґрунтується на засадничих положеннях постнекласичної науки та канонів, засобів і нормативів *вітакультурної методології* (А.В. Фурман і наукова школа) [20; 33-35], що на найвищому щаблі *універсального* передбачає розгляд освітнього процесу як відкритої, динамічної, саморозвивальної і психодуховної системи. Водночас у чинному пошукуванні інструментально використано такі п і д х о д и: системодіяльнісний (Г.П. Щедровицький [42]) і циклічно-вчинковий (В.А. Роменець [1; 8-10], А.В. Фурман [26; 35]) на рівні *загального*, що інтенціюють та реалізують через кожного учасника освітнього процесу основні способи його людської буттєвості – діяльність і вчинок; феноменологічний (Е. Гусерль) і герменевтичний (Г.-Г. Гадамер), що уможливають на ступені *особливого* детальне вивчення суб'єктивного досвіду особистості вчителя та учня і закономірностей розумінневого осягнення значеннево-смыслового перебігу освітньої взаємодії, а також типологічний [19, с. 182-209; 32] і комунікативно-діалогічний підходи, що рубрикують та екзистенціюють цілісний модульно-розвивальний мегапроцес освітньої співдіяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження

«Існування особистості передбачає свободу. Таїна свободи є таємницею особистості».
(Микола Бердяєв [2, с. 58])

Пропоноване дослідження *феномену імпровізації*, що проявляється в освітньому процесі як механізм спонтанного самовираження та активізації творчого акту особистості, ґрунтується на власній практиці вчителювання у початкових класах і керування театральною студією. Унікальна природа цього явища та умови його оприявлення, як це не дивно, відкривалися у подіях шкільного життя з незмінною послідовністю. Скажімо, наче за розкладом *феномен спонтанності* виникав у певний момент навчання показу шкільних вистав. Варто зауважити, що традиційно підготовка до виступу юних акторів тривала по кілька місяців, протягом яких заучувалися репліки персонажів, відточувалися діалоги, опрацьовувалися сценічні образи. Нарешті з'являлася та довгоочікувана мить, коли сцена наповнювалася світлом софітів і дарувала передчуття дива, що ось-ось настане. На прем'єрі та під час другого виступу актори дбайливо, до найменших подробиць, відтворювали опрацьовану тканину ролі – точні інтонації, вивірені рухи, знайомі слова, прожита міміка. Та вже за третім-четвертим разом сцена почала дихати інакше. У грі з'являлася *жива імпровізація*, завдяки якій актори ніби входили у внутрішній простір вистави, інтуїтивно вловлюючи її надзавдання, і тоді попередньо вибудована схема переставала бути обмеженням. Вона перетворювалася на опору, від якої артисти відштовхувалися, щоб творити себе «тут і тепер» у невпинному потоці сценічного екзистенціювання (див. [11]).

Спроби віднайти баланс між плануванням навчальних занять та їх живим утіленням розкрили природу *феномену спонтанної дії* під іншим ракурсом, а саме як явища, що виявляється в умовах сприятливого для творчості та психодуховного розвитку особистості інноваційно-психологічного клімату, що є своєрідним індикатором вдало організованої полідіалогічної й відтак розвивальної взаємодії вчителя та учнів (див. праці О.Є. Фурман (Гуменюк) [38-41]).

Ознайомлення з етимологією слова, яким поіменовується спонтанна *творча дія* допомагає краще зрозуміти її характер і місце в контексті психолого-педагогічної творчої практики. Латинське *improvisus* – «неочікуваний, непередбачуваний», з приставкою-запереченням *in*, та базисним словом *provisus*, що українською перекладається як «передбачений», «очікуваний», буквально означає – «не передбачений», «не очікуваний», що й співпадає із сучасним тлумаченням слова «і м п р о в і з а ц і я», а саме створення чогось без попередньої підготовки, «на ходу», спонтанно.

Феномен імпровізації – невід’ємний атрибут художнього осягнення світу поетами, музикантами, акторами. Дедалі частіше його прояви супроводжують наукові й творчі пошукування діячів освіти. У мистецтві імпровізація проявляється у спонтанному порушенні звичних канонів й у створенні нового сенсу подій, явищ, соціальних зв’язків тощо. До прикладу, художники О.О. Мурашко (1844 – 1909) та П.О. Ренуар (1841 – 1919) не просто пишуть портрети, а імпровізують променями світла, наповнюючи живописними дотиками сонця простір картин і надаючи обличчям своїх моделей особливого мистецького осягнення; композитор Г.Ф. Гендель (1685 – 1759) в ораторії «Месія» розповідає про Спокуту Ісуса Христа імпровізованими музичними формами, які доносять до самих духовних закутків внутрішнього світу учасників музичного дійства глибоко персональні трансцендентні послання про сенс життя та місце особистості у Всесвіті; а зодчий А. Гауді (1852 – 1926) імпровізує в архітектурі, перетворюючи гігантські кам’яні брили на гармонійні ансамблі, де кожна деталь, всупереч усталеним уявленням про закони будівництва, дихає і пульсує, руйнуючи межі між реальністю і фантазією. Відтак імпровізація в *мистецтві* – це не хаос, а *творчий акт*, у якому звичне і відоме стає точкою відліку для нового відкриття і несподіваних рішень, це миттєве народження нового з відомого.

Однак за межами практичного осягнення і художнього сприйняття згаданого явища існує раціональне і світоглядне осмислення його природи. З позиції наукового аналізу та філософських поглядів З. Фрейда, К. Юнга, М. Гайдегера, В. Тернера, Е. Де Боно, М. Бердяєва, А.В. Фурмана окреслимо *онтологічну картину феномену імпровізації як психодуховного феномену*.

Засновник психоаналізу, Зигмунд Фрейд (1856 – 1939), у «Тлумаченні сновидінь» показував, що імпульси, які виходять з несвідомого, можуть спонтанно виявлятися у свідомих актах творчості. Він вважав, що асоціативні й спонтанні прояви є способом, у який несвідоме виходить на поверхню прихованих психічних структур (див. [23]). Хоча вчений не досліджував безпосередньо явище імпровізації, його концепція підсвідомого дозволяє розглядати цей феномен як раптовий вияв інсайт глибинних психічних процесів, які, хоча й неусвідомлені, набувають вповні реальних символічних та схематичних форм.

Карл Юнг (1875 – 1961), батько аналітичної психології, розробляв поняття *колективного несвідомого* як сукупність архетипів і символів, що спільні для всього людства і закладені у глибинній психіці кожної особи. Як мислитель, він вважав, що творчість, сновидіння та символічні дії є проявами тих архетипів, через які особистість входить у глибший діалог із собою і світом [43]. Імпровізація у цьому контексті – це не хаотичний акт чи дія, а шлях, яким особисте Я людини торкається глибинних символів-архетипів. Скажімо, у момент імпровізації в особистості вповні ймовірно виникає спонукання проявити турботу – як в архетипі матері, або сміливість – як в образі героя. Сутнісно імпровізацію доречно розуміти як спонтанно створений місток між внутрішньою сутністю особистості й тими універсальними образами, які об’єднують її із суб’єктами безкрайнього та багатовекторного соціально-культурного простору.

Мартін Гайдегер (1889 – 1976), німецький філософ ХХ століття, розмірковував над істиною буття, автентичності та присутності людини у світі [3]. Крізь призму його концептуальних уявлень імпровізацію слушно трактувати як вихід за межі зафіксованого або спонтанне реагування особи на теперішнє і відкритість до нових смислів її ось-буття. Таким чином, імпровізація – це шлях до автентичної свободи, у якій особистість відкриває себе і світ.

Британський антрополог Віктор Тернер (1920 – 1983), відомий як дослідник природи ритуалу, символізму та соціальної трансформації, увів в інтелектуальний обіг поняття «лімінального стану» – особливого проміжного періоду, коли учасники ритуалу виходять за межі звичних ролей і створюють нові форми спільності та значення [45]. Ця лімінальна природа ритуалу простежується в імпровізації

як в акті переходу, тобто подібно до ритуалу. Причому цей феномен виникає в просторі між, де правила ще не встановлені, а нові значення лише зароджуються. Тому відкриваються нові можливості для творчої свободи особистості. Отож імпровізація постає не просто спонтанним актом, а достеменним соціокультурним феноменом, що «виводить» особистість за межі звичного досвіду і дозволяє їй, перебуваючи у стані «між» або «не там і не тут» (відтак й у миті психоемоційної та психодуховної безпеки), віднайти відповіді на найважливіші питання власного Я.

Для розуміння природи імпровізації важливу роль відіграє концепція Едварда де Боно (1933 – 2021), мальтійського психолога, письменника і винахідника, відомого завдяки науковій системі «шести мисленевих капелюхів», яка демонструє таку рису-якість мислення як *гнучкість* [44]. Кожен капелюх, умовно кажучи, відображає окремий когнітивний стиль або стратегію: білий капелюх – це факти, червоний – емоції, чорний – критика, жовтий – оптимізм, зелений – творчість, а синій – контроль процесу. Подібна когнітивна структура дозволяє особистості розглядати будь-яку проблему з різних боків, генеруючи нові стратегії актів, дій чи вчинків та оцінюючи ризики власного вибору. В парадигмі «шести капелюхів» феномен імпровізації оприявнюється як свідомий перехід між когнітивними системами мислення, де їх миттєве адаптування та експериментування дозволяє особистості, яка потрапила у несподівану для неї ситуацію, виявляти гнучкість та адаптивність.

Отже, імпровізація – це не тільки спонтанний акт, а ще й органічна мить багатовимірного раціогуманітарного пізнання особистістю глибинних підвалів власного Я та соціально-культурної сфери її життєактивності, що проявляється в надстислих часових межах проблемно-драматичної ситуації професійного, творчого чи будь-якого іншого способу її самооприявнення. І хоча імпровізація завжди є непередбаченим актом (дією чи вчиненням), проте її сила раз за разом постає як вихід за межі існуючої структури (особистісної, ментальної, соціальної, культурної, духовної та ін.), що надійно утримує ідентичність особистості.

Вочевидь, так чи інакше імпровізуючи, людина потрапляє у сферу впливу багатовекторних соціально-культурних та власних потреб, установок, характерологічних особли-

востей, ціннісних орієнтацій, що спонукають її до власної суб'єктності, передусім до того, щоб діяти як особистість, індивідуальність чи навіть універсум. Як зазначав Микола Бердяєв, особистість – це «незмінне у зміні, єдність у різноманітті» [2, с. 56]. Тож залишаючись «собою», особистість безперервно змінюється, імпровізує, реагуючи на буденні, професійні, політичні, освітні, громадські та інші виклики її повсякдення. І хоча про імпровізацію вповні виправдано згадують у контексті *творчої самореалізації* митців і науковців, проте її прояви є значущими для будь-якої людини у її буденності, і виникають вони частіше, ніж це здається на перший погляд. Релігійний мислитель пояснює: «Коли особа вступає у світ як єдина і неповторна особистість, то світовий процес переривається і змушений змінити свій перебіг, хоча зовні це не було помітно» [Там само, с. 55]). Інакше кажучи, навіть якщо творчі досягнення особистості не стають, скажімо, світовими шедеврами, вони все одно є знаковими подіями у її житті та у тому соціально-культурному довкіллі, в якому вона здійснює своє екзистенціювання. Творче самовираження особистості, спонтанне чи сплановане, завжди є явищем, у якому відбуваються якісні зрушення у формуванні її характеру. У процесі творення особистість відкриває таїну світу власного Я. М. Бердяєв вказує на взаємозв'язок між творчістю і формуванням характеру: «Сильна особистість – це виразний характер. Характер є перемога духовної сили в людині, хоча й перемога в конкретно-індивідуальній формі, пов'язаної з її душевно-тілесним складом. Темперамент являє собою природну даність, характер – завоювання та досягнення, тому передбачає свободу. Ця свобода є свобода духу, творча духовна енергія» [Там само, с. 68]. Тож імпровізація передбачає внутрішню свободу особистості та вибір, а отже постає творчою духовною енергією та механізмом формування самобутнього характеру.

Сучасний український автор методологічної концепції *п'яти оптик наукової раціональності* А.В. Фурман визначив вісімнадцять атрибутивних ознак найбільш складного для втілення і разом із тим евристичного – постнекласичного – типу наукової раціональності [17; 22], крізь призму якої імпровізація як феномен спонтанного творчого акту особистості постає надскладним, людиновимірним об'єктом дослідження, що «перебуває у станах

безупинного розвивального перебігу, під час якого відбувається латентний чи фазовий перехід від одного виду / рівня саморегуляції до іншого» [22, с. 43]. З позиції раціонально-гуманітарної оптики постнекласичного пізнання понятійна картина імпровізації розгортається на п'яти рівнях рефлексивного мислення: від конкретного до одиничного, а далі до особливого, загального й, нарешті, до універсального (див. також [12; 17]).

Тож на рівні *конкретного* імпровізація – це спонтанна дія, яка раптово виявляє глибинні, хоча й неусвідомлені, психічні процеси, відкриває у внутрішньому світі особистості її підсвідоме та оприявнює те, що раніше було неявним;

одиничного – унікальний акт, у якому людина, спираючись на свої несвідомі уявлення і переживання, відкриває новий культурний символ, і саме в цій імпровізації народжується власна інтерпретація, яка відкриває нові сенси, уможливаючи глибше зрозуміння себе і створюючи оновлені самісні опори для власного зростання, формування характеру;

особливого – це повторюване творче практикування, яке стає інструментом для поступового виявлення архетипів культури та особистості. Саме в послідовних актах імпровізації особистість знову і знову вивчає себе, поступово відкриваючи універсальні образи творчої свободи і виразного характеру;

загального – імпровізація розкривається як автентичний, щирий діалог особистості із її центром – внутрішнім Я і водночас як осмислений зв'язок зі світом всеохопного;

універсального – імпровізація постає фундаментальним мостом між підсвідомим і творчим вираженням, що не лише розширює досвід особистості, а й стає джерелом адаптивності, їх психодуховного екзистенціювання, даючи змогу гнучко реагувати на нові виклики і яскравіше розкриватися в соціокультурному просторі громади, нації, світу.

В контексті даного дослідження постає потреба в окресленні характерологічних *рис особистості імпровізатора*, а також у з'ясуванні тих динамічних способів, якими вона осягає власний внутрішній світ і соціально-культурну реальність. Серед інших, це рішучість і здатність діяти без вагань, сміливість виходити за межі звичного, внутрішня свобода як вірність системі власних цінностей, гнучкість мислення і здатність швидко адаптуватися до нових умов, відкритість до творчос-

ти, готовність досліджувати незвідане і пере-конструювати відоме, емпатія як інтуїтивна емоційна глибина взаємодії з багатоликим Всесвітом, без якої імпровізатор втрачає власні гуманістичні орієнтири, рефлексивність, креативність як джерело новаторства, уважність до моменту як уприсутнення в кожній миті власного свідомого поступу. Зрештою, імпровізатор підтримує баланс між сталим і новим. Є ситуації, у яких він чітко усвідомлює потребу в дотриманні встановленої схеми або раніше здобутого досвіду, не виходячи за межі, однак і тонко відчуває ту критичну мить, коли необхідно зробити сміливий крок у невідоме. Саме така чутливість до моменту дозволяє особистості зберігати автентичність і гнучкість. З позиції постнекласичного способу раціоналізування реальності, імпровізатор – це творча, проактивна особистість, котра пізнає світ власного Я та соціально-культурне довкілля, а тому вона «теоретик і практик, логік і креатив, методолог і статист, котрий не стільки пізнає [себе і світ], а більшою мірою... мисленнево конструє... [їх] у плетиві саморозвиткових процесів / подій» [22, с. 43], до того ж діє «тут-тепер-повно-завжди». У контексті розуміння ролі імпровізатора як творця власної долі доречно згадати вислів М. Бердяєва: особистість «себе творить і здійснює свою долю, знаходячи джерело сил у бутті, що її перевищує» [2, с. 57].

Відтак зазначені характеристики імпровізатора струменіють силою його особистісних ресурсів та проявляються у взаємодії із зовнішніми факторами (соціально-культурними, політичними, психосоціальними, етнонаціональними та ін.), що або сприяють оприявненню феномену творчої спонтанності, або їх стримують. Інакше кажучи, як і будь-який інший творчий акт, імпровізація потребує догідних умов для своєї з'яви. Відкритість суспільства до новаторства, діалог культур, політична воля стосовно інновацій та підтримка громадян у їхніх автентичних формах самовираження (зауважимо – соціально прийнятних), а також і фізична, психоемоційна й психодуховна безпека, що гарантується соціокультурною структурою, частиною якої є особистість, – від локальних груп до широких спільнот і глобальних співтовариств – це благодатні умови для *екзистенції імпровізування*.

Спектр дії досліджуваного феномену доволі широкий, до того ж він багатовекторний, що дозволяє розглядати імпровізацію з різних

поглядів та сфер життєздійснення людини. У даному дослідженні розкриємо п'ять векторів оприявнення імпрровізації: 1) у контексті творчої самореалізації особистості; 2) як психокультурне явище адаптації імпрровізатора до актуальних тенденцій довкілля; 3) як шлях пізнання особистістю індивідуального світу власного Я та найближчого оточення; 4) у відкритому контексті діалогу культур; 5) як психолого-педагогічний чинник вдало налагодженої розвивальної взаємодії вчителя та учнів у школі.

Діапазон імпрровізації у сенсі творчої самореалізації особистості коливається від рівня цілковито спонтанного акту (дії, вчинення) до діяння в межах усвідомленої, спланованої реалізації підготовлених заздалегідь планів, проєктів, сценаріїв. Детально розглянемо динаміку імпрровізації у цьому контексті. По-перше, природно згадати про *довершену* імпрровізацію – інтуїтивний, раптовий, усеохопний акт творчості, тобто про той момент, що найперше спадає на думку, коли мовиться про феномен спонтанності. По-друге, виокремимо *адаптивну* імпрровізацію як той випадок, коли план дій коригується «на ходу», в процесі творчого переосмислення особою дійсності. Третій рівень поіменуємо як *напівспланована* імпрровізація, коли у заздалегідь підготовленому сценарієві є коридор можливостей для спонтанності, змін і гнучкості. По-четверте, так звана *контекстуалізована* імпрровізація, яка виявляється в контексті чітко заданого порядку, коли імпрровізатор не виходить за глобальні рамки, а тонко адаптує власні дії згідно з умовами соціокультурної заданості його діяльності.

Прикладом *бездоганної* імпрровізації є виступ джазового музиканта, який спонтанно та інтуїтивно створює перед публікою сольні експромти, не маючи попередньо написаної партитури музичної п'єси. *Адаптивна* імпрровізація наявна у роботі команди над проєктом, під час якої, у відкритій комунікації її учасників, по ходу виконання завдань коригується заздалегідь розроблений план. *Напівспланована* імпрровізація, натомість, часто виникає на навчальному занятті у взаємодії вчителя та учнів, коли педагог дотримується підготовленого плану-конспекту чи сценарію, в якому вже передбачені різні варіанти розвитку подій, що й дозволяє проявляти учасникам гнучкість й адаптивність. І, нарешті, прикладом *контекстуалізованої* імпрровізації є історія з теат-

ральної студії, яку ми згадували на початку статті, коли юні актори чітко дотримувалися структури вистави під час прем'єри, а з кожним новим виступом, набуваючи досвіду, вільно імпрровізували на сцені, однак не порушуючи сюжету театральної постановки.

У соціокультурному контексті імпрровізація постає як явище адаптації особистості до актуальних суспільних викликів, відображаючи характер її взаємодії із зовнішнім світом. У цьому вимірі вона розгортається як континуум так чи інакше взаємопов'язаних рівнів – *гармонійного, нейтрального, критичного та протестного*, кожен із яких фіксує специфіку переживань людини в осмисленні нею власного ментального і культурного досвіду.

На *гармонійному* рівні, за умов довіри, поваги, підтримки й визнання особистості, імпрровізація розгортається у відкритому взаємодійному полі, котре пронизане емпатією та відкритістю, а ідеї народжуються природно й органічно, до того ж оприявнюються красиво і яскраво. У *нейтральній* позиції феномен спонтанної творчості набуває форми динамічного балансу, зберігаючи простір для експериментування, проте без виразних трансформаційних зрушень. В умовах зростаючого соціального тиску формується *критична* для імпрровізації стадія, і тому вона вже постає формою рефлексивної реакції на переживання тієї чи іншої форми несправедливості. Натомість на *протестному* рівні, коли виникає загроза внутрішній свободі, імпрровізація трансформується у сміливий акт супротиву особи, що постає енергією відстоювання права голосу та боротьби за свободу самовираження. І хоча «самоздійснення особистості передбачає опір, вимагає боротьби проти поневолювальної влади світу, незгоди на конформізм із соціумом» [2, с. 59], а подолання різних проблемно-драматичних ситуацій (життєвих, професійних, навчальних тощо) є важливою умовою утвердження суб'єктності людини, проте в умовах соціокультурного тиску, що звужує простір творчої свободи, така боротьба втрачає свій екзистенційно-творчий зміст і сенс. Замість того, щоб розгортати творчий потенціал особистості, умовно кажучи, розправляти її крила, така боротьба підрізає або й спалює їх, перетворюючи внутрішню енергію на вимушену реакцію самозбереження. У такому вимірі боротьба постає не як шлях становлення, а як протест проти розчиненості, безликіості та спроб об'єктивації. Подібні тен-

денції супроводжуються ризиком внутрішньої деформації особистостей, а то й втрати нею власної автентичності.

У форматі пізнання особистістю світу власного Я й соціокультурного довкілля імпрізацію навряд чи доречно тлумачити як сукупність окремих рівнів; радше вона постає як внутрішня динаміка переходів між сенсо-смысловими вимірами буття (див. [14-15]). У вітакультурній методології модульно-розвильної системи навчання А.В. Фурмана [16; 21; 28; 34] окреслено спіраль взаємозумовлених процесів, а саме – «пошук – ставлення – цінування – самотворення», що розгортаються у внутрішньому світі особистості під час інноваційного освітнього процесу. Водночас подібний рух-перебіг відбувається не лише в учнів за шкільною партою. Примітно, що людське існування у самій своїй першооснові є безперервним актом пізнання і відкриття таємниць навколишнього світу. Відтак імпрізація виявляє себе як особливий спосіб пізнання особистістю власних ресурсів, смислів буття і сенсів життя, виявляється у її безперервній взаємодії із соціокультурним простором. Спершу феномен спонтанності проживається як інтуїтивне пізнання нового, причому ще не до кінця оформленого, але вже внутрішньо присутнього досвіду, що озивається запитанням: «Що я знаю?». Згодом вона входить у царину норм, але не як їх механічне відтворення, а як жива взаємодія з ними, їх випробування і варіювання, що свідомо чи підсвідомо формує власне ставлення особистості до подій і втілюється у запитанні: «Як я дію?». У площині цінностей імпрізація набуває глибини внутрішнього вибору, а особистість, співвідносячи себе із суспільством, окреслює значуще для себе запитання «Що для мене важливо?». І, зрештою, феномен творчої спонтанності виходить у вимір самотворення, передусім як здатність особистості не тільки відповідати на виклики повсякдення, а й творити себе в ньому, відкриваючи власну сутність у пошуку відповіді на запитання: «Хто я є насправді?».

Імпрізація в психокультурному контексті міжнародного, міжетнічного діалогу постає як динаміка переходу від зіткнень різних світоглядів до співпродукування спільних смислів. У цьому русі-поступі вона спершу функціонує як форма первинного культурного сприйняття, передусім як відкритість до іншого, що розкривається через запитання: «Що

я бачу в іншому?». Далі вона набуває характеру діалогу культурних кодів, норм і досвідів, де відбувається пошук точок порозуміння та окреслюється запитанням: «Як я співвідношуся з іншим?». У подальшому імпрізація стає простором взаємного визнання та обміну сенсами і смислами, у якому відбувається взаємозбагачення суб'єктів-індивідуальностей через пошуки відповідей на запитання: «Що ми створюємо разом?». І, зрештою, імпрізація переходить у вимір співбуття культур, коли народжуються нові смисли, форми та способи взаємодії духовно-самісних універсумів у синергії їх взаємозумовленого зростання, що підкріплюється утвердженням відповіді на запитання-виклик: «Ким ми стаємо у взаємодії?». Таким чином у площині міжнародного та міжетнічного діалогу культур імпрізація діє як динаміка переходу від сприйняття іншого до співпродукування культурних благ нації та людства.

Після онтологічно-смыслового та рефлексивно-аналітичного розгляду імпрізації зосередимося на її формовиявах в освітній сфері, де вона є очікуваним явищем, оскільки гуманістичні ідеали педагогів відображають основоположні принципи внутрішньої свободи та творчої самореалізації учасників навчальної взаємодії. Водночас для традиційної, класно-урочної, системи, яка покладається на інформаційно-пізнавальну парадигму та класичні методи раціоналізації педагогічного мислення, ці ідеали скоріше є добрими намірами, а не реальною повсякденною практикою. Через закладені в неї сцієнтистські парадигмальні орієнтири традиційна система освіта виявляється недостатньо чутливою до ціннісних, світоглядних й особливо психодуховних очікувань сучасного українського суспільства і не здатна ефективно функціонувати в багатовимірній раціогуманітарній реальності сьогодення, хоча визнаємо, вона все ще продовжує виконувати свою поважну місію – збагачувати знаннєвий світ учасників освітнього процесу (див. [18; 31]). Втім лінійність методологічної парадигми традиційної освітньої стратегії, що зумовлює інерційність та жорстку регламентацію управлінського апарату, суб'єкт-об'єктну комунікацію на різних рівнях організації навчання, а також відсутність механізмів впорядкування психоемоційної та психодуховної сфер причетних до освітнього процесу осіб сприяє проявам їх пасивності або агресії, відчуженості та браку ініціативи. Микола Бердяєв поперед-

жав, що «система виховання може позбавити людину свободи, зробити її нездатною до свободи судження», а зрештою, й розчинити її в суспільстві, зумовити втрату автентичності та обмежити до мінімуму вияви її творчого потенціалу [2]. Натомість імпровізація потребує умов для живого творення освітнього процесу, адже саме в ній розкривається внутрішня свобода, творча ініціатива та проактивність особистості.

Альтернативою до традиційної системи навчання постає авторська інновація українського вченого А.В. Фурмана – модульно-розвивальна парадигмальна модель сучасної освіти [28], в якій «увага зосереджується на тих психічних процесах і станах, котрі є підґрунтям виникнення і функціонування особистісних новоутворень конструктивного спрямування» [5, с. 100]. Слушно стверджується, що класичний метод раціоналізування наукової думки першочергово стосується природничих і технічних наук, проте не соціогуманітарних, у яких «нове знання добувається не шляхом поступового нарощування його складності та обсягу, а методом проблемно та соціокультурно зумовленої фільтрації та перефільтрації» [21, с. 30].

Постнекласичний підхід до взаємозалежних раціоналізації та гуманізації освітньої реальності передбачає застосування раціогуманітарної оптики, за якої творець освітньої дійсності не обмежується науковою логікою, а долучається до мудрості гуманітарних практик, зокрема й *театрального мистецтва* (див. [6; 7; 24; 37]). Саме завдяки детально опрацьованим психомистецьким технікам, що використовуються акторами й режисерами у сценічній дії, активуються механізми художнього осягнення світу, які впливають на внутрішні переживання глядача: впорядковують його емоційні стани, повертають до автентичної природи та уможливають глибоко персоналізовану причетність до подій, що розгортаються на сцені. Перенесення такого ґатунку технік в освітній простір за інноваційної освітньої стратегії (А.В. Фурман і школа) відкриває інструментальні можливості для подібного очищення, впорядкування й збагачення власних психоемоційного та психодуховного світів, а також сприяє розвитку творчого потенціалу учнів і вчителів [13; 24; 36; 37]. Автор модульно-розвивальної системи навчання назвав такі техніки *психомистецькими*, оскільки вони інтегрують художньо-виражальні засоби теат-

рального мистецтва в освітній простір для поглиблення самопізнання, емоційного переживання й творчого осмислення освітнього змісту усіма особами, причетними до справи освітотворення.

Навчальний процес в модульно-розвивальній системі осмислюється як освітнє дійство-модуль-проект, що створюється за притаманною для театральної вистави композиційною побудовою від експозиції, зав'язки, розгортання подій і до кульмінації, далі до згасання подій та розв'язки, а колективна пізнавальна активність за цих обставин розгортається як довершена мислєдіяльність спіраль психолого-педагогічної творчості. Чотири періоди-дії освітнього дійства («пізнання новацій, проектування нововведень, впровадження інновацій, моніторинг змін») і вісім похідних етапів-актів («ініціювання, дослідження, моделювання, продукування, апробування, обґрунтування, розповсюдження, експертування») взаємозумовлюють розгортання процесів навчання, виховання, освіти й самотворення особистості наставника та вихованців (див. О.Є. Фурман (Гуменюк) [38-41]), тому тут колективне пізнання «постає як спільний повновагомий акт творчості у певному науковому напрямку навчально-дослідницької діяльності і водночас як самотворення кожного його учасника у ролі мислителя-особистості» [5, с. 100]. Однак ці процеси не можуть бути реалізовані поза живою, смисложивильною взаємодією: саме у ній наставник та його вихованці через спільне подолання драматично-проблемного напруження кожного з чотирьох періодів освітнього дійства (кульмінація яких настає у моменти актуалізації відповідей на запитання «Що?», «Як?», «Для чого?», «І все ж таки, у чому сенс життя?») через співпереживання та співприсутність збагачують інноваційно-психологічний простір модульно-розвивального навчання, яке організоване таким чином, що знання, норми, цінності та особистісні світи учасників навчання спільно плекаються у ході перебігу їхньої взаємодії.

Загалом тема розвивальної взаємодії вчителя та учнів у інноваційній системі А.В. Фурмана постає предметом цілісного рефлексивно-методологічного осмислення і, крім її автора досліджується наступниками школи (О.Є. Фурман (Гуменюк), А.Н. Гірняк, Г.С. Гірняк та ін.), де вона концептуалізується як «інтегральне атрибутивне осердя обстоюваної інноваційної освітньої моделі, що відзначається само-

бутніми організаційними умовами та інноваційно-психологічним кліматом закладу, психосоціальним простором паритетної освітньої співдіяльності, психомистецькими технологіями реального навчального взаємодіяння та проблемно-діалогічними техніками утілення повноцінного освітнього дійства» (цит. за [5, с. 100]). До того ж така взаємодія первинно розробляється за принципами ментальності і духовності, розвитковості і модульності [4; 21; 28; 41]. Розгортання розвивальної взаємодії відбувається виключно за сприятливого психолого-педагогічного клімату освітньої діяльності, який опосередковує якість міжсуб'єктної співдіяльності, а також задає її смислотворчі та емоційно-ціннісні координати. Саме в такому кліматі імпровізація постає не випадковим явищем, а природним проявом (індикатором) узгодженої та продуктивної взаємодії. Проф. О.Є. Фурман обґрунтувала його як *інноваційно-психологічний клімат*, оскільки він «являє собою самодостатню цілісність набору стійких характеристик (діалогічність, довіра, уважність, взаємодопомога, емпатійність, продуктивність, працездатність, вимогливість, доброзичлива критика) шкільного доквілля, які сутнісно притаманні модульно-розвивальному навчанню і спричинюють актуалізацію різних форм психічної активності школярів, впливають на їхній емоційний стан, моральний настрій та налаштування, ефективність міжособистісних і міжгрупових стосунків, ритмічно розвивають кожного як суб'єкта, особистість, індивідуальність» [35, с. 264].

Отож, модульно-розвивальні заняття (міні-модуль) – це не лише організаційна форма навчання, а й подієве поле міжособистісних стосунків, у якому розкривається творчість і внутрішня свобода особистості, причому як учня, так і вчителя. Саме у цьому просторі природно унааявлюються феномени театрального мистецтва: *катарсис* як результат глибокого емоційного переживання, що потребує часу для дозрівання та рефлексії; *символізація*, що відкриває багатозначність життєвого досвіду людини; *трансформація* як поступовий внутрішній перехід особистості до автентичності; *естетичне задоволення*, котре наповнює світ учасників освітнього дійства красою, гармонією та благодаттю. Проте саме імпровізація серед усіх інших феноменів є таким унікальним явищем, що засвідчує рівень сформованості інноваційно-психологічного клімату та характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасни-

ків навчання. І хоча вона й виникає невимусно, проте ця спонтанність, як стверджував З. Фройд, стає виявом підсвідомого, яке дозріває в миті теперішнього. Саме ефект несподіваного творчого рішення, що з'являється крізь ризик і довіру разом з імпровізацією, висвітлює якість навчальної взаємодії у класі, засвідчує факт сформованості чи відсутності інноваційно-психологічного клімату в школі в цілому. Тож і не дивно, що освітнє дійство відтворюється вчителем-режисером не у плані конспекті, як це відбувається за класно-урочною системою, а в *освітньому сценаріїві*, де по-інакшому (психомистецьки, психодуховно, творчо) організовується освітній мегапроцес (див. [13; 24; 27; 29; 40]).

У загальних рисах окреслимо характер розвивальної взаємодії на восьми основних та одному додатковому, нульовому, актах освітнього дійства, а також зазначимо, у який спосіб у них виявляється імпровізація. Зауважимо, що саме в психолого-педагогічному змісті (в доповнення до традиційних навчально-предметного, методично-засобового та організаційно-управлінського змістів освітньої діяльності), як вдалій авторській знахідці модульно-розвивальної вітакультурної стратегії навчання, задаються основні вектори взаємодії вчителя та учнів [21; 24; 30].

У нульовому – *чуттєво-естетичному* – акті відбувається вихід за часопросторові межі звичного шкільного навчання, коли вчитель та учень взаємодіють із шедеврами культури, емоційно проживаючи їх красу і гармонію. Учитель тут медіатор унікального досвіду, учень – дослідник світу власного Я. Імпровізація за даних умов є спонтанним емоційним відгуком на красу, що відкриває шлях до пізнання і розкриття творчого потенціалу учня, котрий став на шлях розвитку власної особистості.

У першому акті – *настановчо-мотиваційному* – педагог створює для вихованців проблемно-драматичну ситуацію входження у новий фрагмент соціально-культурного досвіду, розкриває перспективи його пізнання, а учні, входячи у простір проблемно-драматичної ситуації, здійснюють її суб'єктне переживання й осмислення, актуалізують власний ментальний досвід, проявляють пізнавальну ініціативу і налаштовуються на самостійний пошук способів розв'язання конкретних навчально-теоретичних проблем. Імпровізація в такому разі – перший спонтанний крок у

взаємодії з новим смисловим полем свідомої навчальної праці.

Другий акт – *змістово-пошуковий* – спрямовує енергію вчителя та учнів до розв'язання пізнавальних суперечностей теоретичного спрямування. Наставник штучно створює навчальні проблемні ситуації, а учні в комунікації із ним самостійно шукають відповіді на питання «Що?». У процесі інтелектуальних пошуків імпровізація оприявнюється як рух-поступ до відкриття нових сенсів, законів, закономірностей.

У третьому акті – *оцінювально-смислового* – учитель завчасно проєктує систему завдань, орієнтованих на здійснення учнями самооцінки повноти здобутих теоретичних знань у площині суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Вихованці здійснюють аналітико-прикладну діяльність щодо рівня привласнення знань, у процесі якої, попри ймовірність первинних помилок, встановлюється їх причинно-смислове уявлення, корегуються власні пізнавальні дії, учні інтеріоризують здобутий пізнавальний досвід, перетворюючи його на внутрішні смислові структури. Імпровізація тут актуалізується в контексті консультативно-діалогічної взаємодії (у системах «учитель – учень» і «учень – учень»), де більш компетентний суб'єкт ініціює процеси смислопродукування, забезпечуючи когнітивну підтримку та розгортання індивідуальних траєкторій розуміння свого досягнення кожним наступником освітнього змісту.

У четвертому – *адаптивно-перетворювальному* – акті освітнього дійства вчитель моделює ситуації, наближені до реального життя, у яких відбувається продуктивна адаптація й перетворення здобутих знань у різні види культурних норм. Вихованці варіюють способи дії, здійснюють їх ситуативно доцільний вибір, долучаючись до процесів соціальної адаптації та нормотворення. Імпровізація виявляється у гнучкій перебудові навчальних дій відповідно до варіативних, нестандартних обставин соціально-культурної реальності. Кульмінацією акту є отримання відповіді на питання «Як?».

У п'ятому – *системно-узагальнювальному* – акті учень здійснює структурування здобутих знань і норм виявляє їх внутрішні закономірності та виходить за межі окремих фактів, формуючи цілісне бачення тематичного вивчення предмета. Учитель забезпечує супровід у виявленні смислових і логічних зв'язків. Імпровізація постає як спільна системотвірна діяльність учителя й учня, спрямована на

конструювання нових узагальнень, що виходять за межі змісту навчальної дисципліни.

У шостому – *ціннісно-рефлексивному* – акті учень переживає ціннісно-смисловий конфлікт між соціальними очікуваннями та власними моральними орієнтирами ранньої особистості, що зумовлює актуалізацію світоглядного запитання «Для чого?». Взаємодія вчителя й учня набуває характеру спільного смислопошуку, в процесі якого здійснюється персонально вартісна рефлексія та визначається особистісно значуща діяльність. Імпровізація виявляється у вільному переосмисленні ціннісних засад діяльності в контексті особистісного зростання.

У сьомому – *духовно-естетичному* – акті освітнього дійства відбувається кульмінація особистісного занурення, у процесі якого учень цілісно переживає соціокультурний досвід й актуалізує прагнення до спонтанності й відповідальності свободи. Взаємодія вчителя й учня набуває характеру спільного пошуку краси та гармонії. Імпровізація тут організується як інтуїтивний акт самовираження, спрямований на відтворення й на постійне оновлення власної внутрішньої гармонії збалансованості.

У восьмому акті – *спонтанно-креативному* – найповніше виявляється джерельно чиста імпровізація як вільне, непередбачуване й автентичне самоплекання особистості вчителя та учнів, які вільно конструюють смисли, імпровізують акти, дії, вчинкові зусилля, відкривають нові значення та активізують граничний рівень сенсового запитання «В чому ж сенс життя?». Їхня взаємодія набуває характеру всеохопного спільного творення і в той же час глибоко персонального смислопродукування, що поєднує персональну свободу з відповідальністю.

Освітнє дійство, досягнувши кульмінації у спонтанно-креативному акті, де елементарна особистість у свободі імпровізаційного самовираження торкається питання сенсу існування «тут і тепер» не завершується, а переходить у новий виток розвитку. Віднайдений або ситуаційно окреслений сенс не зупиняє рух-поступ, а відкриває нову потребу особистісного подальшого переживання, уточнення й мовленнєве втілення. Таким чином у живій спіралі освітнього дійства попередні смисли не зникають, а м'яко відлунюються у наступних циклах, поглиблюючи процеси пізнання і самозбагачення особистості вчителя та учнів. Імпровізація й постає способом їх входження у цей новий виток, щонайперше як внутрішня

здатність відгукуватися на зміну, творити в моменті, зберігаючи тенденційну цілісність особистісного становлення.

У будь-якому разі структура освітнього дійства, його впорядкованість і смислова організація діють не як обмежувальні чинники, а як засаднича умова виникнення імпровізації, що розгортається як феномен, котрий існує між порядком і відкритістю, поєднуючи визначеність психолого-педагогічної та психомистецької форми з невизначеністю творчого та ситуаційного змісту міжособистих стосунків.

Втім, здійснення високої місії модульно-розвивального навчання неможливе без харизми вчителя, тієї індивідуальної неповторності, яка надає живої сили кожному моменту його взаємодії з учнями. Через персональні риси педагога, його внутрішню культуру, вітаетнічний світогляд, спонтанні атракції (як емоційно-смислові «іскри» зачарування) навчання у школі набуває особливої глибини й виразності. Водночас вагомим значення набуває внутрішня готовність учнів до пізнання і спільного конструювання освітньої реальності: це – їхня зосередженість, емоційне задіяння, допитливість, відкритість до нового досвіду, а також здатність до рефлексивного сприйняття і співпричетності до подій навчального дійства, уважне й шанобливе ставлення до вчителя й доброзичливе, емпатійне сприйняття однокласників. У підсумку повнота реалізації найбільш виважених освітніх стратегій розкривається тільки у збалансованому співіснуванні двох суб'єктних полюсів освітньої взаємодії – мудрої, чутливої, яскравої особистості вчителя, відкритої до співтворення і живого відгуку на дитячі запити, та внутрішньо налаштованого, зацікавленого, відкритого до пізнання учня.

Отже, імпровізація постає як багатовимірний феномен, що осмислюється крізь призму низки наукових підходів (системодіяльнісний і циклічно-вчинковий, феноменологічний і герменевтичний, типологічний і комунікативно-діалогічний), що синтетично об'єднані інтелектуальними ресурсами вітакультурної методології (А.В. Фурман і школа), і набуває гносеологічного статусу інтегрального показника суб'єктної активності та творчої відкритості особистості в навчальному дійстві. Як не дивно, такі складні характеристики, як продуктивність взаємодії вчителя й учня у ході досягнення освітніх цілей і завдань, може виявити один, на перший погляд, малопоміт-

ний, але надзвичайно показовий спонтанний феномен. Подібно до того, як у казці одна маленька горошина змогла вказати на справжню принцесу, так імпровізація виразно й беззаперечно вказує на якість суб'єкт-суб'єктної взаємодії, а відтак виявляє її особливості перебігу психоемоційного клімату як сприятливої аури функціонування мінімодуля, ступінь невимушеної свободи учасників навчання, їх відкритість до самовираження й спільного смислопродуктування, себто ті сутнісні виміри освітнього дійства, що в підсумку визначають його дидактичну результативність і розвивальний потенціал.

Для дослідження особливостей імпровізації в освітньому, психомистецьки зорієнтованому, дійстві нами розроблено опитувальники для учнів 1 – 4 класів, а також систему експертних оцінок, спрямованих на виявлення досвіду навчальної взаємодії і на сформованість інноваційно-психологічного клімату в класі, що мотивує розкриття творчого потенціалу вчителя та учнів.

Опитувальник для учнів 1 – 2 класів «Як я думаю і відчуваю себе на занятті»

Мета: висвітлення особливостей прояву імпровізації як творчої рефлексії, здатності до самопізнання, конструктивної взаємодії з іншими та емоційного переживання навчальної діяльності у внутрішньому світі молодших школярів.

Інструкція для проведення: опитувальник проводиться після уроку у формі короткої рефлексії; вчитель читає кожне запитання вголос; учні обирають відповідь та обводять смайлик ☺ / ☹ / □, або позначають варіант відповіді (✓).

Пояснення для дітей: ☺ – так, ☹ – не знаю / іноді, □ – ні. Важливо зауважити, що тут немає правильних чи неправильних відповідей, але на запитання потрібно відповідати чесно, як відчувається.

З а п и т а н н я:

1. Мені було цікаво на занятті.
2. Я міг (могла) відповідати по-своєму.
3. Якщо щось було незрозуміло, я пробував (пробувала) знайти свій спосіб відповіді.
4. Я не боявся (боялася) помилитися.
5. Ми разом із іншими дітьми щось придумували або обговорювали.
6. Я слухав (слухала) інших і помічав (помічала), що вони розмірковують.
7. Я зрозумів (зрозуміла) щось нове про себе (що я вмю, або як роздумовую).

8. Учитель дозволяв нам думати про себе та вголос і відповідати по-різному.

9. Яким було це заняття для мене? Обери слово або напиши своє: цікавим, веселим, складним, незвичайним, спокійним, яскравим,

10. Розфарбуй кружечок синім, зеленим, жовтим, червоним або чорним кольором, щоб показати твій настрій на занятті.

Тлумачення кольорів (для дослідника): жовтий – радість, інтерес, відкритість; зелений – спокій, упевненість, комфорт; синій – зосередженість, роздум; червоний – напруження, сильні емоції; чорний – втома, дискомфорт, відсутність інтересу.

За шкалою 1-3 оцінюються завдання 1 – 8: ☺ – 3 бали, ☹ – 2 бали, □ – 1 бал. Інтерпретація результатів:

20 – 24 бали – *гармонійний рівень* або *інноваційно-розвивальний*: імпровізація вільно та повно розгортається як феномен творчої рефлексії в межах освітнього дійства; забезпечено відкритий, діалогічний і вітакультурно насичений, психологічний простір; розвивальна взаємодія має суб'єкт-суб'єктний характер і відзначається високим рівнем співактивності, ініціативності та смислотворення;

15 – 19 балів – *нейтрально-адаптивний рівень*: імпровізація наявна фрагментарно та ситуативно; освітнє дійство має здебільшого регламентований характер із переважанням адаптивних стратегій або присутня певна неорганізованість процесу, що моментами створює хаос; психологічний клімат є відносно стабільним, проте обмежено сприяє розгортанню діалогічної взаємодії; суб'єктність учасників реалізується нерівномірно;

9 – 14 балів – *критично-обмежувальний рівень*: імпровізація як феномен творчої рефлексії фактично відсутня; освітнє дійство редуковане до регламентованих, репродуктивних дій; психологічний простір характеризується закритістю, напруженістю або домінуванням зовнішнього контролю; розвивальна взаємодія не актуалізується, а суб'єктність учасників пригнічується або не розгортається.

Запитання 9 – 10 не оцінюються балами, але мають рефлексивно-діагностичний характер і спрямовані на виявлення смислових характеристик суб'єкт-суб'єктної навчальної взаємодії та імпрровізаційних проявів у логіці перебігу освітнього дійства.

Опитувальник, як показав наш педагогічний досвід, дозволяє виявити рівень особистої реф-

лексії, здатність дітей до спонтанних роздумів, характер соціальної взаємодії, повноту самоусвідомлення, емоційний фон навчального процесу та забезпечує цілісне бачення імпрровізаційних проявів у шкільному житті учнів.

Опитувальник для учнів 3 – 4 класів «Як на занятті я думаю, взаємодію, відкриваю нове»

Мета: виявлення рівня сформованості імпрровізації як творчої рефлексії, здатності до самостійного мислення, соціальної взаємодії, самопізнання та емоційного ставлення учня до навчання.

Інструкція для вчителя: опитувальник проводиться після уроку; учням пропонуються бланки для позначення відповідей, або вони позначають їх у зошиті; вчитель читає перед класом кожне запитання або учні читають їх самостійно із бланків; до кожного запитання потрібно обрати одну відповідь: ✓ так, ✓ не впевнений / не знаю, ✓ ні; важливо наголосити, що відповіді мають бути щирими, їх не обговорюють із однокласниками, у класі створюється спокійна безоціночна атмосфера.

Запитання опитувальника:

- Мені було цікаво працювати на занятті.
- Я міг (могла) висловлювати власні думки, навіть якщо вони відрізнялися від інших поглядів.
- Якщо виникала складність, я намагався (намагалася) знайти свій спосіб розв'язання.
- Я не боявся (боялася) помилитися під час відповідей.
- Ми корисно взаємодіяли з іншими учнями (обговорювали питання, разом виконували завдання).
- Я намагався (намагалася) зрозуміти думки інших учнів.
- На занятті я замислювався (замислювалася) над тим, як я думаю і що для мене важливо.

8. Учитель дозволяв нам шукати різні способи розв'язання задач і висловлювати власні відповіді на запитання.

9. Яким було це заняття для тебе? Обери 1 – 2 слова або додай своє: цікавим, пізнавальним, складним, незвичайним, спокійним, напруженим, творчим, іншим _____.

10. Який колір показує твій настрій на уроці (постав біля нього ✓): синій, зелений, жовтий, червоний, чорний.

11. Намалюй або коротко поясни, що тобі найбільше запам'яталося на занятті?

Тлумачення кольорів (для дослідника):

жовтий – радість, інтерес, відкритість; зелений – спокій, впевненість, комфорт; синій – зосередженість, роздум; червоний – напруження, сильні емоції; чорний – втома, дискомфорт, відсутність інтересу.

За шкалою 1 – 3 оцінюються завдання 1 – 8:

20 – 24 бали – *гармонійний або суб'єктно-розвивальний рівень*: імпровізація проявляється як усвідомлена творча рефлексія, учень активно долучається до розвивальної взаємодії, демонструє ініціативність, здатність до смислотворення та діалогічного співбуття, освітнє дійство характеризується відкритістю, варіативністю та високим рівнем суб'єктності, наявний інноваційно-психологічний клімат;

15 – 19 балів – *нейтрально-адаптивний рівень*: імпровізація оприявнюється частково та ситуативно, учень переважно адаптується до заданих умов взаємодії, іноді виявляє ініціативу та елементи рефлексії, розвивальна взаємодія має нестійкий характер; психоемоційний клімат загалом сприятливий, проте не завжди стимулює самостійне творче самовираження дітей;

9 – 14 балів – *критично-обмежувальний рівень*: імпровізація як творча рефлексія майже не проявляється, діяльність має репродуктивний характер, учень демонструє низьке задіяння у взаємодію, обмежену особисту ініціативність та рефлексивність, освітнє дійство редуковане до виконання інструкцій, а суб'єктність і смислопродукування не актуалізуються.

Експертна оцінка повноти розвивальної взаємодії у контексті імпровізації як феномену творчої рефлексії

Запропонована експертна оцінка – це інструмент зовнішнього аналізу та одночасно форма професійної саморефлексії вчителя. Вона спрямована на з'ясування умов, у яких імпровізація як феномен творчої рефлексії унагляється в освітньому дійстві, а також на аналізування повноцінності розвивальної взаємодії у ситуаційному вимірі суб'єкт-суб'єктної, вітакультурно зорієнтованої взаємодії у класній кімнаті.

Водночас імпровізація оприявнюється як психодуховний феномен, що розгортається не в умовах хаотичної невизначеності, а у структурованому, хоча й відкритому та локалізованому, освітньому просторі. Її розвиток можливий лише у випадку дотримання динамічної рівноваги між організованістю педагогічної системи та свободою творчої активності нас-

тупників. Надмірна регламентація (авторитарний полюс), так само як і хаотичність взаємодії (відсутність структурованості), однаково звужують конструктивне поле імпровізації та блокують її творчий потенціал.

Закриті твердження для експертизи оцінюються за трибальною шкалою:

1. Взаємодія учасників має гнучкий характер і здатна змінюватися відповідно до навчальних завдань і ситуацій уроку.

2. У навчальному процесі створюються умови для спонтанного реагування його учасників як суб'єктів комунікації та учіння.

3. Учитель та учні пропонують різні способи виконання навчальних завдань і розв'язання учбових задач.

4. Помилки школярів сприймаються як ресурс для їхнього психокультурного розвитку.

5. Учні виявляють ініціативу у висловленні власних ідей, думок, уявлень.

6. У взаємодії вчителя та учнів наявна діалогічність і взаємна відкритість.

7. Відбувається спільне педагога і школярів оновлення змісту навчання.

8. Учні здатні осмислювати власні дії, зусилля, результати праці.

9. Урок створює умови для діалогу між дорослим і дітьми.

10. Характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії змінюється залежно від плину психолого-педагогічної ситуації під час уроку.

Напіввідкриті запитання безбального оцінювання:

11. Якою була імпровізація на занятті? Повноцінна, адаптивна, напівспланована, контекстуалізована. В чому вона проявлялася?

12. Які атрибути інноваційно-психологічного клімату у класі (діалогічність, довіра, уважність, взаємодопомога, емпатійність, продуктивність, працездатність, вимогливість, доброзичлива критика) [26, с. 264]. Або інше спостерігалось на занятті, а саме _____.

Відкриті запитання безбального оцінювання:

13. Які риси-якості вчителя або його прихильності і доброта сприяли чи обмежували розвиток імпровізації та ведення діалогу на занятті? _____

14. Які поведінкові та діяльні прояви учнів сприяли або обмежували імпровізування та ведення діалогу під час уроку? _____

15. Які психолого-педагогічні кроки можуть посилити імпровізаційність та діалог у навчальному процесі, забезпечуючи при цьому

баланс між структурованістю та свободою міжособистої взаємодії?

Шкала рівнів. 24 – 30 балів – *гармонійний рівень*: імпровізація проявляється вільно, системно та є органічною складовою освітнього дійства; взаємодія має суб'єкт-суб'єктний, діалогічний характер і відзначається смисловою насиченістю; освітній процес є впорядкованим, але відкритим до змін і творчого реагування; відсутність хаотичності поряд із гнучкою організацією створює оптимальні умови для розгортання імпровізації як феномену творчої рефлексії. Рекомендації: продовжувати підтримувати баланс між структурою та свободою, збагачувати способи співтворення, урізноманітнювати творчі завдання, зберігати системність, уникаючи як надмірної регламентації, так і хаотичності дій і поведінки.

23 – 17 балів – *нейтральний / адаптивний рівень*: імпровізація виявляється частково, ситуативно; освітня взаємодія має ознаки впорядкованості, однак ще не є цілісною системою відкритого типу; спостерігаються або елементи надмірної регламентації, або окремі моменти неузгодженості (фрагментарності), що обмежують повноцінне розгортання імпровізації; водночас повна хаотичність відсутня, що створює базові передумови для її конструктивного розвитку. Рекомендації: посилити структурованість і логіку освітнього процесу, водночас розширювати простір для ініціативи, уникати крайнощів – як жорсткого контролю, так і розмитості організації, розвивати рефлексію та діалогічність взаємодії, створювати стабільне, але відкрите освітнє довкілля.

10 – 16 балів – *низький (критичний) рівень*: імпровізація практично майже відсутня, освітня взаємодія або жорстко регламентована, або має ознаки хаотичності, що однаково унеможлиблює виникнення імпровізації як системного явища; у першому випадку переважає контроль і відсутність свободи дії, у другому – відсутня впорядкованість і смислова організація; обидві крайнощі блокують розгортання діалогічної взаємодії. Рекомендації: відновити базову структурованість освітнього процесу. усунути хаотичність або надмірну жорсткість, формувати безпечний і впорядкований психологічний простір, поступово вводити елементи діалогу та варіативності, розвивати педагогічну гнучкість як умову появи імпровізації.

Підсумовуючи теоретико-методологічний аналіз, викладений у дослідженні, імпровізація

постає багатовекторним чинником інтеріоризації досвіду та маркером продуктивності інноваційно-психологічного клімату освітньої взаємодії. Водночас вона розкриває творчий та психодуховний потенціал новітньої системи модульно-розвивальної навчання проф. А.В. Фурмана як перспективного напрямку гуманізації та персоналізації в епіцентрі постановки сучасної української освіти.

ВИСНОВКИ

1. У статті здійснено раціонально-наукове й світоглядно-філософське осмислення природи імпровізації крізь призму психологічних і філософських підходів. Узагальнено ідеї Зигмунда Фрейда (несвідоме як джерело спонтанності), Карла Юнга (архетипна зумовленість творчості), Віктора Тернера (лімінальність і процесність дії), Едварда де Боно (латеральне мислення), Мартіна Гайдегера (екзистенційне розкриття ось-буття) та Анатолія Васильовича Фурман (психодуховні джерела, спричинення та внутрішні умови модульно-розвивальної взаємодії), що дозволило розкрити імпровізацію як унікальний феномен, що виникає на межі порядку і хаосу, поєднує свободу і структурованість та забезпечує смислотворення і суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників освітнього процесу.

2. Визначено, що імпровізація – це спонтанна творча дія, яка віддзеркалює глибинні психічні процеси, які свідомо або несвідомо відкривають у внутрішньому світі особистості культурні символи. Автентична свобода та адаптивність стають містком між прихованим Я і творчим самовираженням індивідуальності, розширюючи межі її соціокультурного та самісного зростання. Імпровізація забезпечує когнітивний перехід між різними структурами мислення, відкриваючи для особистості шляхи суб'єктно ціннісної творчості. Через імпровізацію людина, проявляючи універсумні риси якості, по-новому осягає свою присутність у світі.

3. Аргументовано, що імпровізація є формою творчої самореалізації особистості та чинником її соціокультурної адаптації; окреслено динаміку її проявів у пізнавальній діяльності і проблемному діалозі, причому в широкому діапазоні – від репродуктивних до творчих форм. Обґрунтовано її функцію як індикатора продуктивності освітньої взаємодії та інноваційно-психологічного клімату (діалогічність, довіра, уважність, взаємодопомога, емпатій-

ність, результативність, працездатність, вимогливість, доброзичлива критика).

4. У процесі порівняння класно-урочної та модульно-розвивальної систем навчання / освіти встановлено, що саме остання як новаційна модель нової української школи створює належні психодидактичні умови для імпровізації учасників освітнього процесу завдяки відкритості, варіативності та орієнтації на розвиток особистості. Доведено продуктивність раціогуманітарного і вітакультурного підходів до освітотворення.

5. Обґрунтовано доцільність використання психомистецьких технік і феноменів театрального мистецтва в організації освітнього дійства у променах (мислесемах, концептах, принципах тощо) вітакультурного світогляду. Показано, що освітній процес розгортається як співучинкова спіраль, структурована через чотири періоди-дії та дев'ять етапів-актів, що забезпечує баланс порядку логічності й відкритості, спонтанності навчального дійства. Доведено, що імпровізація є важливим індикатором змістовності розвивальної взаємодії вчителя та учнів, відображаючи ступінь їхньої творчої свободи, довіри та суб'єктності. Уточнено ролі учасників: учитель – фасилітатор і співтворець освітнього дійства, учень – активний суб'єкт навчання та агент саморозвитку.

6. Розроблено психологічний інструментарій емпіричного дослідження (опитувальник і процедура експертного оцінювання), що дозволяє діагностувати рівень прояву імпровізації та характеристик освітньої взаємодії її учасників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Академік В.А. Роменець: творчість і праці: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. Л.О. Шатирко. Київ: Либідь. 2016. 272 с.

2. Бердяєв М.О. Особистість як творчий акт. *Психологія і суспільство*. 2024. № 1. С. 49-80. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2024.01.049>

3. Гайдеггер М. Буття і час / пер. з нім. В.В. Бибихіна. Харків: Вид-во «Фоліо», 2003. 503 с. DOI: <https://academicbooks.com.ua/ua/p1653045192-hajdegger-bytie-vremya.html>.

4. Гірняк А.Н., Гірняк Г.С. Методологічне обґрунтування психологічних змінних емпіричного дослідження ефективності модульно-розвивальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2021. №2. С. 177-191. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2021.02.177>

5. Гірняк А.Н., Гірняк Г.С. Психодидактичне збагачення концепції модульно-розвивальної взаємодії суб'єктів

освітнього процесу. *Психологія і суспільство*. 2025. №2(92). С. 98-110. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.098>

6. Курбас О. Філософія театру / упоряд. М. Лабінський, ред. М. Москаленко. Харків-Київ: Видавець Олександр Сивчук; вид-во «Основи», 2022. 920 с.

7. Ляховський І.Г. Аура театру як спілкування з прекрасним. *Психологія і суспільство*. 2001. №4. С. 87-94.

8. Психологія вчинку: шляхами творчості В.А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. Київ: Либідь, 2012. 296 с.

9. Роменець В. Вчинкова організація канонічної психології. *Психологія і суспільство*. 2000. №2. С. 25-56.

10. Роменець В.А. Предмет і принципи історико-психологічного дослідження. *Психологія і суспільство*. 2013. №2. С. 6-27.

11. Сартр Ж.-П. Екзистенціалізм – це гуманізм. *Психологія і суспільство*. 2022. №2. С. 49-65. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.02.049>

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

13. Сулява О.М. Проєкт створення психомистецьких сценаріїв модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу. *Психологія і суспільство*. 2022. №2. С. 149-159. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.02.149>

14. Фурман А.А. Методологія психологічного пізнання смисложиттєвої сфери особистості. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 5-34. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2020.01.005>

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

16. Фурман А.В. Архітектоніка творення особистості за модульно-розвивальної системи навчання. *Психологія і суспільство*. 2000. №1. С. 26-43.

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

18. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: курс лекцій. Тернопіль: Інститут ЕСО, 2006. 86 с.

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

20. Фурман А.В. Категорійна матриця вітакультурної методології: від мислевчинення до канону. *Психологія і суспільство*. 2023. №2. С. 6-50. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.02.006>

21. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: монографія. Київ: Правда Ярославічів, 1997. 340 с.

22. Фурман А.В. Методологічні оптики типів наукової раціональності: атрибути, параметри, підходи. *Психологія і суспільство*. 2025. № 1. С. 24-79. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.01.024>

23. Фурман А.В. Оази психоаналітичного дискурсу в Україні та особистість Зигмунда Фрейда. *Психологія і*

суспільство. 2024. № 1. С. 110-130. DOI:.....

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

25. Фурман А.В. Освітологія як полідисциплінарний напрям: фундаменталії і методологеми. *Психологія і суспільство*. 2023. №1. С. 36-78. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.036>

26. Фурман А.В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії. *Психологія і суспільство*. 2013. №3. 72-85.

27. Фурман А.В. Порівняння принципів і параметрів наукового проектування традиційної та інноваційної систем освіти. *Психологія і суспільство*. 2008. №4. С. 137-163.

28. Фурман А.В. Психокультура української ментальності: 2-е наук. вид. Тернопіль: ВЦ НДІ МЕВО, 2011. 168 с.

29. Фурман А.В. Теоретична концепція інноваційного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу. *Психологія і суспільство*. 2008. №3. С. 123-159.

30. Фурман А.В. Теоретична модель особистісного прийняття людини людиною. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 56-77. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.01.056>

31. Фурман А.В. Теорія освітньої діяльності як метасистема. *Психологія і суспільство*. 2001. №3. С. 105-144; 2002. №3-4. С. 20-58.

32. Фурман А.В. Типологічний підхід у системі професійного методологування. *Психологія і суспільство*. 2006. №2. С. 78-92.

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

34. Фурман А.В., Фурман О.Є., Шандрук С.К. та ін. Вітакультурна методологія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ. 2019. 980 с.

35. Фурман А.В., Фурман О.Є., Шандрук С.К. та ін. Методологія і психологія гуманітарного пізнання: колективна монографія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 998 с.

36. Фурман А.В. Фурман (Гуменюк О.Є.). Психологія Я-концепції. Тернопіль: Економічна думка, 2004. 310 с.

37. Фурман А.В., Сулява О.М. Евристичний потенціал психомистецьких технологій розвивальної взаємодії вчителя та учнів. *Габітус*. 2026. №2. С. 111-121.

38. Фурман (Гуменюк) О.Є. Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату. *Психологія і суспільство*. 2012. №1. С. 47-81.

39. Фурман (Гуменюк) О.Є. Психологічна грамотність учителя – основа ефективної взаємодії з учнями. *Психологія і суспільство*. 2000. №1. С. 44-51.

40. Фурман О.Є. Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2015. 37 с.

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

42. Щедровицький Г.П. Методологічне значення опозиції натуралістичного і системодіяльного підходів. *Психологія і суспільство*. 2013. №1. С. 40-47.

43. Юнг К.Г. Архетипи і колективне несвідоме. Львів: Астролябія, 2023. 608 с.

44. Sternberg, R.J. & Lubart, T.L. The Concept of Creativity, in ed. Sternberg, R.J.: Handbook of Creativity. Cambridge University Press. 1999. P. 3-15.

45. Turner V. The Ritual Process: Structure and Anti-Structure. Chicago: Aldine Publishing. 1969. P. 94-113, 125-130.

REFERENCES

1. M'iasoid, P.A. (uporiad.), Shatyрко, L.O. (red.) (2016). *Akademik V.A. Romenets: tvorchist i pratsi: zb. st.* [Academician V.A. Romenets: creativity and works: collected articles]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

2. Berdiaiev, M.O. (2024). Osobystist yak tvorchyи akt [Personality as a creative act]. *Psykhoholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 49-80. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2024.01.049> [in Ukrainian].

3. Heidegger, M. (2003). *Buttia i chas* [Being and Time]. Kharkiv: Folio [in Ukrainian].

4. Hirniak, A.N., Hirniak, H.S. (2021). *Metodolohichne obgruntuvannia psykhoholichnykh zminnykh empyrychnoho doslidzhennia efektyvnosti modulno-rozvyvalnoi vzaïemodii* [Methodological substantiation of psychological variables in empirical research of modular-developmental interaction effectiveness]. *Psykhoholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 177-191. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2021.02.177> [in Ukrainian].

5. Hirniak, A.N., Hirniak, H.S. (2025). *Psykhodydaktychne zbahachennia kontseptsii modulno-rozvyvalnoi vzaïemodii subiektiv osvitnoho protsesu* [Psychodidactic enrichment of the concept of modular-developmental interaction]. *Psykhoholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2(92), 98-110. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.02.098> [in Ukrainian].

6. Kurbas, O. (2022). *Filosofiiia teatru* [Philosophy of theatre]. Kharkiv-Kyiv: Osnovy [in Ukrainian].

7. Liakhovskiy, I.H. (2001). *Aura teatru yak spilkuvannia z prekrasnym* [The aura of theatre as communication with the beautiful]. *Psykhoholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 87-94 [in Ukrainian].

8. M'iasoid, P.A. (uporiad.), Furman, A.V. (red.) (2012). *Psykhoholohiia vchynku: shliakhamy tvorchosti V.A. Romenetsia* [Psychology of action: through the creative paths of V.A. Romenets]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

9. Romenets, V.A. (2000). *Vchynkova orhanizatsiia kanonichnoi psykhoholohii* [Action-based organization of canonical psychology]. *Psykhoholohiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 25-56 [in Ukrainian].

10. Romenets, V.A. (2013). Predmet i pryntsyipy istoryko-psykholohichnoho doslidzhennia [Subject and principles of historical-psychological research]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 6-27 [in Ukrainian].
11. Sartre, J.-P. (2022). Ekzystentsializm – tse humanizm [Existentialism is a humanism]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 49-65. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.02.049> [in Ukrainian].
12. Savchenko, O.V. (2016). *Refleksyivna kompetentnist osobystosti: monohrafiia* [Reflective competence of personality: monograph]. Kherson [in Ukrainian].
13. Suliava, O.M. (2022). Proiekt stvorennia psykhomystetskykh stsenariiv modulno-rozvyvalnoi vzaemodii [Project of creating psycho-artistic scenarios]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 149-159. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.02.149> [in Ukrainian].
14. Furman, A.A. (2020). Metodolohiia psykholohichnoho piznannia smyslozhyttevoi sfery osobystosti [Methodology of psychological cognition of meaning-life sphere]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 5-34. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.01.005> [in Ukrainian].
15. Furman, A.A. (2017). *Psykhologhiia smyslozhyttevoho rozvytku osobystosti: monohrafiia* [Psychology of meaning-life development]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].
16. Furman, A.V. (2000). Arkhitektonika tvorennia osobystosti za modulno-rozvyvalnoi systemy navchannia [Architectonics of personality creation in modular-developmental learning]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 43-163 [in Ukrainian].
17. Furman, A.V. (2022). Arkhitektonika teorii diialnosti: refleksyvno-vchynkovyi stsenarii metametodolohuvannia [Architectonics of activity theory: reflexive-action scenario of metamethodologizing]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 7-94. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2022.01.007> [in Ukrainian].
18. Furman, A.V. (2006). *Vstup do teorii osvitoi diialnosti: kurs lektsii* [Introduction to the theory of educational activity: lectures]. Ternopil [in Ukrainian].
19. Furman, A.V. (2016). *Ideia i zmist profesiinoho metodolohuvannia: monohrafiia* [Idea and content of professional methodology]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].
20. Furman, A.V. (2023). Kateroriina matrytsia vitakulturnoi metodolohii: vid myslevchynennia do kanonu [Categorical matrix of vitacultural methodology]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 6-50. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.02.006> [in Ukrainian].
21. Furman, A.V. (1997). *Modulno-rozvyvalne navchannia: pryntsyipy, umovy, zabezpechennia: monohrafiia* [Modular-developmental learning]. Kyiv [in Ukrainian].
22. Furman, A.V. (2025). Metodolohichni optyky typiv naukovoï ratsionalnosti [Methodological optics of types of scientific rationality]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 24-79. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2025.01.024> [in Ukrainian].
23. Furman, A.V. (2024). Oazy psykhoanalitichnoho dyskursu v Ukraini ta osobystist Z. Freuda [Oases of psychoanalytic discourse in Ukraine]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 110-130 [in Ukrainian].
24. Furman, A.V. (2009). *Osvitni stsenarii u systemi modulno-rozvyvalnoho navchannia* [Educational scenarios in modular-developmental learning]. Ternopil [in Ukrainian].
25. Furman, A.V. (2023). Osvitlohiiia yak polydystyplinarnyi napriam [Education science as a multidisciplinary field]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 36-78. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2023.01.036> [in Ukrainian].
26. Furman, A.V. (2013). Paradyhma yak predmet metodolohichnoi refleksii [Paradigm as a subject of methodological reflection]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 72-85 [in Ukrainian].
27. Furman, A.V. (2008). Porivniannia pryntsyypiv i parametriv naukovoï proektuvannia [Comparison of principles of educational systems]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 4, 137-163 [in Ukrainian].
28. Furman, A.V. (2011). *Psykhokultura ukraïnskoi mentalnosti* [Psychoculture of Ukrainian mentality]. Ternopil [in Ukrainian].
29. Furman, A.V. (2008). Teoretychna kontseptsiiia innovatsiinoho zabezpechennia [Theoretical concept of innovative support]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 123-159 [in Ukrainian].
30. Furman, A.V. (2020). Teoretychna model osobystisnoho pryiniattia liudyny liudynoiu [Theoretical model of interpersonal acceptance]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 56-77. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.01.056> [in Ukrainian].
31. Furman, A.V. (2001-2002). Teoriia osvitoi diialnosti yak metasistema [Theory of educational activity as metasystem]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3, 105-144; 3-4, 20-58 [in Ukrainian].
32. Furman, A.V. (2006). Typolohichni pidkhid u systemi profesiinoho metodolohuvannia [Typological approach]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 2, 78-92 [in Ukrainian].
33. Furman, A.V. (uporiad.) (2015-2021). *Systema suchasnykh metodolohii: khrestomatiia* [System of modern methodologies]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].
34. Furman, A.V., Furman, O.Ye., Shandruk, S.K. et al. (2019). *Vitakulturna metodolohiia: kolektyvna monohrafiia* [Vitacultural methodology]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].
35. Furman, A.V., Furman, O.Ye., Shandruk, S.K. et al. (2019). *Metodolohiia i psykholohiia humanitarnoho piznannia* [Methodology and psychology of humanitarian cognition]. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].
36. Furman (Humeniuk), O.Ye. (2004). *Psykhologhiia Ya-kontseptsii* [Psychology of the self-concept]. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].
37. Furman, A.V., Suliava, O.M. (2026). *Evrystychnyi potentsial psykhomystetskykh tekhnolohii* [Heuristic potential of psycho-art technologies]. *Habitus*, 2, 111-121 [in Ukrainian].
38. Furman (Humeniuk), O.Ye. (2012). Metodolohiia piznannia osvithnoho vchynku [Methodology of educational act cognition]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 47-81 [in Ukrainian].
39. Furman (Humeniuk), O.Ye. (2000). Psykhologichna

hramotnist uchytelia [Psychological literacy of a teacher]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 44-51 [in Ukrainian].

40. Furman, O.Ye. (2015). *Psykhologichni parametry innovatsiino-psykhologichnoho klimatu* [Psychological parameters of climate]. Odesa [in Ukrainian].

41. Furman (Humeniuk), O.Ye. (2008). *Teoriia i metodolohiia innovatsiino-psykhologichnoho klimatu* [Theory and methodology of climate]. Ternopil [in Ukrainian].

42. Shchedrovyt'skyi, H.P. (2013). *Metodolohichne znachennia opozytsii pidkhodiv* [Methodological significance of approaches]. *Psykhologhiia i suspilstvo – Psychology and society*, 1, 40-47 [in Ukrainian].

43. Jung, C.G. (2023). *Arkhetypy i kolektyvne nesvidome* [Archetypes and the collective unconscious]. Lviv [in Ukrainian].

44. Sternberg, R.J., Lubart, T.L. (1999). The concept of creativity. *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press, 3-15 [in English].

45. Turner, V. (1969). *The ritual process: structure and anti-structure*. Chicago: Aldine Publishing, 94-130 [in English].

АНОТАЦІЯ

СУЛЯВА Олена Миколаївна.

Імпровізація як феномен творчої рефлексії та індикатор розвивальної взаємодії.

У статті розкрито феномен імпровізації як багатовимірного психолого-педагогічного та психомистецького явища, що інтегрує творчу рефлексію, соціокультурну адаптацію, самопізнання та діалогічну взаємодію учасників освітнього процесу. Актуалізовано значення імпровізації як важливого ресурсу розвитку особистості в умовах переходу від традиційної класно-урочної системи до модульно-розвивальної організації освітнього процесу, що функціонує за канонами постнекласичної оптики раціогуманітарно зорієнтованої вітакультурної методології (А.В. Фурман і наукова школа). Зокрема, детально висвітлено психологічний зміст і м п р о в і з а ц і ї персоніфікованого, мистецьки інтенційованого, ф е н о м е н у інноваційного навчального дійства, її рівні, динамічні способи оприявлення та умови розгортання у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії у системі «вчитель – учні». Доведено, що імпровізація у мистецтві і навчанні має споріднене зарево оприявлення, адже сутнісно становить *груповий творчий акт* екзистенціювання акторів на театральній сцені та учасників освітньої співдіяльності в класній кімнаті, який актуалізує спонтанно продуктивні, психодуховно засадничі і самісно центровані р е с у р с и інтенсивного розвитку особистості. Аргументовано, що інноваційна освітня система україно-творчого спрямування інтегрує практики театального мистецтва, сприяє реалізації гуманістичних ідеалів через створення особливого типу розвивальної взаємодії – освітнього психомистецького дійства, у якому імпровізація виконує роль провідного механізму ковітально продуктив-

ного співдіяння достовірно вмотивованих учасників організованого навчання. Запропоновано авторську типологію імпровізації як акту творчої самореалізації особистості (довершена або бездоганно чиста, адаптивна, напівспланована, контекстуалізована) та порівневої організації соціокультурної адаптації (гармонійний, нейтральний, критичний, протестний), що відображають різні ступені задіяння особистості в навчально-розвивальну взаємодію. Розроблено діагностичний інструментарій, що охоплює опитувальники рефлексії для учнів початкової школи (1-2 та 3-4 класи) та експертну таблицю імпровізаційних проявів їх мислерефлексивної активності у навчальній діяльності. Методики дозволяють виявляти рівні та типи імпровізації, аналізувати психологічні умови її розвитку, а також оцінювати характер педагогічної взаємодії та ситуаційну повноту інноваційного психологічного клімату. Особливо підкреслено, що імпровізація в умовах модульно-розвивальної системи А.В. Фурмана постає системоутворювальним чинником освітнього процесу, що забезпечує відкриту, гнучку та співтворчу взаємодію, сприяючи формуванню благодатної психоемоційної атмосфери, заснованої на довірі, свободі вибору та партнерстві учасників навчального дійства.

Ключові слова: імпровізація, особистість, творчість, автентичність, підсвідоме, адаптація, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, освітнє дійство, інноваційно-психологічний клімат, модульно-розвивальна система освіти, класно-урочна система навчання, постнекласична методологія, вітакультурна парадигма, рефлексія, розвивальна взаємодія, психологічний феномен.

ABSTRACT

Olena SULIAVA.

Improvisation as a phenomenon of creative reflection and an indicator of developmental interaction.

This article examines improvisation as a multidimensional psycho-pedagogical and psycho-aesthetic phenomenon that integrates creativity and reflection, sociocultural adaptation, self-cognition, and dialogical interaction among participants in the educational process. The study highlights improvisation as a significant resource for personal development within the transition from the traditional classroom-lesson system to a modular developmental organization of education operating within a post-nonclassical, rational-humanistic vitacultural paradigm (A. V. Furman and his scientific school).

In particular, improvisation is conceptualized as a personalized, intentionally artistic manifestation of innovative educational interaction. Its structural levels, dynamic modes of expression, and conditions of emergence within subject-subject interaction in the teacher-student system are analyzed. It is argued that improvisation in both artistic and educational contexts shares a common ontological nature, functioning as a collective act of existential self-realization among actors on the theatrical stage and participants in classroom interaction.

Such activity activates spontaneous productive, psycho-spiritual, and self-regulatory resources of intensive personal development. The study substantiates that an innovative Ukrainian educational system of creative orientation integrates principles of theatrical art and facilitates the realization of humanistic ideals through a specific form of developmental interaction—psycho-aesthetic educational interaction. Within this framework, improvisation functions as a key mechanism of co-creative, productively oriented collaboration among authentically motivated participants in the learning process. The article proposes an original typology of improvisation as an act of personal creative self-realization (highly spontaneous, adaptive, semi-planned, contextualized), as well as a stratified model of sociocultural adaptation (harmonious, neutral, critical, and oppositional), reflecting varying degrees of engagement in developmental educational interaction. A diagnostic toolkit has been developed, including reflection-based questionnaires for primary school pupils (grades 1-2 and 3-4) and an expert evaluation matrix designed to identify improvisational manifestations in students' reflective-cognitive activity. These instruments make it possible to determine levels and types of improvisation, analyze the psychological conditions of its development, and assess the quality of pedagogical interaction as well

as the situational integrity of the innovative psychological climate. It is further emphasized that within A. V. Furman's modular developmental system, improvisation emerges as a system-forming factor of the educational process, ensuring open, flexible, and co-creative interaction, while fostering a supportive psycho-emotional environment grounded in trust, freedom of choice, and partnership among participants in the educational process.

Key words: *improvisation; personality; creativity; authenticity; unconscious; adaptation; subject-subject interaction; educational interaction; psycho-aesthetic interaction; innovative psychological climate; modular developmental education system; classroom-lesson system; post-nonclassical methodology; vitacultural paradigm; reflection; developmental interaction; psychological phenomenon.*

Рецензенти:
д. філос. із психології Арсен ЛИПКА,
д. психол. н., проф. Оксана ФУРМАН.

Надійшла до редакції 19.03.2026.
Підписано до друку 10.04.2026.
Дата публікації 25.05.2026.

Бібліографічний опис для цитування:

Сулява О.М. Імпровізація як феномен творчої рефлексії та індикатор розвивальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2026. № 2. С. 111-129.
DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2026.02.111>